

Geraldo Antônio da Rosa

Lilia Aparecida Kanan

Valdir Lamim-Guedes

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Antonio Paulo Valim Vega

José Edimar de Souza

Jaime Farias Dresch

Maura Emilia Ramos

Betânia Maria Lidington Lins

Andarilhos da Esperança: decolonialidade e pensamento educacional latino-americano



Andarilhos da Esperança:
decolonialidade e pensamento
educacional latino-americano

Geraldo Antônio da Rosa

José Edimar de Souza

Lilia Aparecida Kanan

Jaime Farias Dresch

Valdir Lamim-Guedes

Maura Emilia Ramos

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Betânia Maria Lidington Lins

Antonio Paulo Valim Vega

Organizadores

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alessandra Paula Rech

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



© dos organizadores

1ª edição: 2023

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Ana Carolina Marques Ramos

Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

A543 Andarilhos da esperança [recurso eletrônico] : decolonialidade e pensamento educacional latino-americano / organizadores Geraldo Antônio da Rosa ...[et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

DOI 10.18226/9786558072249

ISBN 978-65-5807-224-9

Apresenta bibliografia.

Vários organizadores.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Educação - América Latina. 3. Professores - Formação.
4. Ensino superior. I. Rosa, Geraldo Antônio da.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação - América Latina	37(7/8=134)
3. Professores - Formação	37.011.3-051
4. Ensino superior	378

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Andarilhos da Esperança: decolonialidade e pensamento educacional latino-americano

Geraldo Antônio da Rosa

José Edimar de Souza

Lilia Aparecida Kanan

Jaime Farias Dresch

Valdir Lamim-Guedes

Maura Emilia Ramos

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Betânia Maria Lidington Lins

Antonio Paulo Valim Vega

Organizadores



Sumário

Prefácio. *Apertura II Jornada Internacional de Pos-graduación en Educación: Brasil – Argentina: Un tributo al pensamiento educacional de América Latina* / 11

Cristina Silvia Tommasi (UNTREF)

Apresentação / 15

Geraldo Antônio da Rosa

José Edimar de Souza

Antonio Paulo Valim Vega

Parte I. Dimensão formativa e práticas educativas

Capítulo I. *Formação continuada de professores da rede estadual de Ensino de Santa Catarina-Brasil: percepções sobre o uso das mídias e tecnologias educacionais* / 23

Dieisy Ghizoni Santos

Dionéia Walter Sagaz

Madalena Pereira da Silva

Capítulo II. *Os desafios enfrentados na formação de professores da EJA após a pandemia* / 37

Ariana de Sousa Bitencourt

Jussara de Souza Castilhos

Vinicius Bertoncini Vicenzi

Capítulo III. *Escolas brasileiras em disputa: entre a democracia e a militarização* / 47

Rafael Tizatto dos Santos

Karla Renata Melo da Rosa

Geraldo Augusto Locks

Capítulo IV. *La especialización en docencia universitaria: análisis de una experiencia formativa* / 59

Elizabeth Liliana Martinchuk

Capítulo V. *Problematizar la enseñanza en los distintos campos disciplinares en una Especialización en Docencia Universitaria: la construcción de una experiencia* / 75

Omar Malet

Capítulo VI. *Análisis de los instrumentos de evaluación en la materia de calculo financeiro de la carrera de licenciatura en administración de empresas* / 85

Omar Daniel Gutierrez

Capítulo VII. *Qualidade na educação e sustentabilidade socioambiental* / 93

Claudia Maris Coelho Pezzi

Liliane Cristina Dias

Parte II. Dimensão política e filosófica

Capítulo VIII. *Educação popular no contexto da saúde como um espaço pedagógico por excelência* / 105

Aline Moreschi Vivan

Geraldo Antônio da Rosa

Capítulo IX. *Desafios no desenvolvimento da autonomia em crianças atendidas em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos: uma aproximação entre a psicologia do desenvolvimento e a filosofia da educação* / 121

Victor Abreu Ribeiro

Matheus Wilian de Jesus Reis

Capítulo X. *Pedagogia da diferença: o saber é a escuta* / 135

Marcele Antunes de Oliveira

Paola Duarte Pacheco Antunes

Jaime Farias Dresch

Capítulo XI. *Dissidentes sexuais e de gênero: nova face da barbárie no Brasil?* / 149

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Michele Amaral Dill

Capítulo XII. Oito olhares sobre a autoria: a importância do reconhecimento do sujeito / 165

*Júlia Pereira Damasceno de Moraes
Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos*

Capítulo XIII. As eleições diretas brasileiras e o fortalecimento da democracia a partir da teoria política de Enrique Dussel e da educação libertadora de Paulo Freire / 181

*Thainá Cristina Guedes
Betânia Maria Lidington Lins*

Capítulo XIV. Um tributo a Rubem Alves / 195

*Patrícia Bado Auler Klohn
Thiago Guagliardo Klohn*

Posfácio. Ao modo de posfácio / 207

Terciane Ângela Luchese

Homenagem. (in memoriam) Professor Geraldo: presente! / 211

Sobre os autores / 215

Prefácio

Apertura II Jornada Internacional de Pos-graduación en Educación: Brasil – Argentina

Un tributo al pensamiento educacional de América Latina

Bienvenida a los colegas brasileños y argentinos. Un placer recibirlos en nuestro país y en ésta, nuestra casa. Agradecemos al equipo de organización y gestión de las Jornadas, quienes han realizado un trabajo sostenido e interinstitucional entre los equipos de las universidades de ambos países en el marco de convenios internacionales. En este sentido adquiere una especial relevancia el intercambio entre formaciones de posgrado con eje en cuestiones filosófico-pedagógicas, en tanto las primeras reflexiones de orden pedagógico encuentran su origen en la filosofía.

La función docente en las instituciones de educación superior ha sido concebida históricamente como una acción de alcance individual donde cada profesional centaba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza.

Normalmente los profesores universitarios no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia. Por eso, el oficio docente se estructura, con más intensidad que en otros niveles, en base a un saber práctico y no a partir de conocimientos profesionales especializados.

Dado, que la enseñanza implica y sostiene una imbricación profunda entre lo disciplinar y lo pedagógico,

entendemos que la función docente requiere una formación especial y específica, en y para el nivel universitario.

Es por esto que la Secretaría Académica de nuestra universidad ha puesto hace varios años su foco de atención en los procesos de formación pedagógica de los docentes en la convicción de que “no basta con saber una disciplina para poder enseñarla, es necesario además saber enseñar”.

Para lograr este objetivo se crea la Especialización en Docencia Universitaria que se inicia desde Secretaría Académica como una propuesta interna para los docentes de la propia Universidad, becados para su formación.

La Especialización en Docencia Universitaria parte de la concepción de “trayectoria pedagógica de una institución”, reconociendo que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional involucrando distintos sujetos e instancias, e implicando la necesidad de crear marcos institucionales para promover un desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad de la enseñanza. Consolidar el perfil y el trabajo de “buenos docentes” es tarea del contexto institucional como de las condiciones personales.

Esta Secretaría Académica, en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria propone problematizar la enseñanza resignificando las “prácticas docentes” a partir de la reflexión sobre la carrera en la que se trabaja y las prácticas pedagógicas en tanto objeto de estudio.

La propuesta tuvo desde sus inicios una recepción muy favorable, siendo parte de los estudiantes, los coordinadores y profesores de varias carreras de grado. Hace

unos años se abre y extiende la propuesta a las distintas universidades nacionales.

La trayectoria de esta formación recupera para los colegas el sentido de la “formación en una nueva profesión: el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario”, por lo tanto los estudiantes deben cumplir la condición de ser docentes en ejercicio en la Universidad a la que pertenecen, ya que uno de los objetivos destacados del plan de estudios es: “construir su propia práctica docente y pedagógica como objeto de su trayectoria formativa”.

Es importante destacar los siguientes logros alcanzados:

- a. la riqueza formativa que adquiere el trabajo compartido, a partir de interrogantes, reflexiones y problemáticas planteadas, analizadas y estudiadas entre colegas provenientes de muy distintas formaciones disciplinares; formaciones disciplinares a partir de las cuales se ponen en juego y socializan diferentes modos de pensar, de proceder, de investigar, así como también objetos de la realidad científica, filosófica, artística y educativa que abordados desde concepciones y puntos de vista ponen de relieve y de manifiesto en forma concreta las perspectivas de complejidad y multirreferencialidad como modos de comprensión del estos tiempos que nos toca vivir;
- b. los efectos que se ponen de manifiesto en la mejora de las prácticas pedagógicas, tanto en la gestión académica de cada carrera
- c. como en la concepción acerca de: nuestros sujetos estudiantes, planes de estudio, organización de contenidos, estrategias didácticas, procesos

de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación con foco en los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

Para concluir queremos destacar que a lo largo del desarrollo de esta trayectoria formativa se plantean nuevas problemáticas que desafían tanto a la propuesta de la carrera, como al cuerpo de profesores y a los propios estudiantes. Por eso las propuestas que compartiremos estos dos días pretenden dar cuenta de la apropiación que hacen los colegas estudiantes avanzados o egresados de los saberes adquiridos.

Cristina Silvia Tommasi
(UNTREF)

(Disponibilizou para o Prefácio da publicação o texto que orientou sua fala de abertura na II Jornada Internacional de Pós-Graduação em Educação: Brasil-Argentina)

Apresentação

A publicação que estamos apresentando é resultado da II Jornada Internacional de Pós-Graduação em Educação-Brasil e Argentina: um tributo ao pensamento educacional da América Latina, um evento promovido por meio de parcerias entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU-UCS), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE-UNIPLAC) e a Área de Educação da Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), de Buenos Aires.

Como organizadores do evento, coube-nos a responsabilidade de apresentar a obra originada dos estudos que veicularam na jornada em forma de artigos científicos, apresentados e debatidos entre participantes e apresentadores de trabalho. Assim, sob o título *Andarilhos da Esperança*: “decolonialidade” e pensamento educacional latino-americano, para além do caráter de divulgação e socialização das pesquisas, a publicação revela os anseios que habitam os corações e a mente da “gente” do Sul, em que os textos, permeados de consciência crítica, anunciam o desejo de todos por um mundo mais justo e menos desigual.

Ao apresentar esta obra, evidenciamos que *Andarilhos da Esperança* surge como uma metáfora, a guiar o pensamento dos professores pesquisadores, estudantes do mestrado e doutorado das instituições envolvidas nesta missão acadêmica, uma jornada movida pelo compromisso com a produção do conhecimento científico e, sobretudo, com a disseminação e problematização do debate em torno do pensamento educacional da América Latina.

Outra perspectiva é que *Andarilhos da Esperança* nos aproxima do pensamento de Freire, pois, em sua obra, *Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa*, escreveu que há uma relação necessária entre a alegria da prática educativa e a esperança de que juntos, (professor e alunos) possam “aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 1997, p. 72).¹

Temos vivido tempos sombrios nesta atualidade, são momentos em que devemos estar vigilantes para manter acesa a chama da esperança e da alegria de caminharmos juntos, pois estes são antídotos capazes de nos manter vivos e com disposição para dialogar e refletir, em busca de solução e fortalecimento de ideias e pensamentos contra a desesperança e a imobilidade a que somos incitados pela injustiça e negação dos direitos.

E como argumentam Streck, Adams e Moretti (2010, p. 23),² “para ‘escavar’ uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura [...]”. Por isso, os professores pesquisadores e estudantes se juntam nessa jornada *transfronteiriça* e nos permitem associar a missão desse grupo com a definição de “Andarilhos da esperança”, pois a realidade não está determinada, e, para que possamos nos tornar seres humanos melhores, precisamos seguir juntos como andarilhos da esperança, cruzar fronteiras, fazer alianças, dialogar, escrever, debater ideias, recriar pensamentos, aprender sempre e seguir lutando contra toda forma de

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

² STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-36.

opressão, especialmente, contra o inexorável componente histórico da “colonialidade”.

Em síntese, são essas formas de atuação em movimentos cooperativos que anunciam o nosso compromisso com uma agenda da paz, solidariedade, humanização e do comprometimento com a dignidade humana de todos os povos.

A obra está organizada em duas grandes dimensões do debate educacional latino-americano, além do prefácio e do posfácio. A primeira parte compreende sete trabalhos, agrupados na *Dimensão formativa e práticas educativas*. A segunda parte compreende também sete trabalhos organizados na *Dimensão política e filosófica*.

A primeira parte – *Dimensão formativa e práticas educativas* –, inicia com o primeiro capítulo: *Formação continuada de professores da rede estadual de Ensino de Santa Catarina-Brasil: percepções sobre o uso das mídias e tecnologias educacionais*, de Dieisy Ghizoni Santos, Dionéia Walter Sagaz, Madalena Pereira da Silva, apresenta a análise da inserção das tecnologias digitais nos documentos de referência dos cursos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina-Brasil, nos anos de 2020-2022.

O segundo capítulo – *Os desafios enfrentados na formação de professores da EJA após a pandemia* –, de Ariana de Sousa Bitencourt, Jussara de Souza Castilhos e Vinicius Bertoncini Vicenzi, apresenta uma análise de relato dos docentes da EJA a respeito dos desafios enfrentados na formação, após o período de pandemia.

No terceiro capítulo – *Escolas brasileiras em disputa: entre a democracia e a militarização* –, de Rafael Tizzato dos Santos, Karla Renata Melo da Rosa e Geraldo Augusto Locks, a proposta reflete-se acerca do Programa

Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) implantado pelo governo federal (2018-2022), através do Decreto Presidencial n. 10.004/2019.

No quarto capítulo – *La Especialización en Docencia Universitaria: análisis de una experiencia formativa* –, de Elizabeth Liliana Martinchuk, são destacadas a formação de professores de nível universitário, bem como a implementação de diferentes ações e instâncias de trabalho regular e sistemático, em resposta aos problemas da intervenção docente no espaço universitário, destacando-se o desenho e a instrumentação das disciplinas comuns a todas as carreiras, diante da avaliação da aprendizagem.

No quinto capítulo – *Problematizar la enseñanza en los distintos campos disciplinares en una Especialización en Docencia Universitaria: la construcción de una experiencia* –, de Omar Malet, compartilha-se a experiência do ensinar a ensinar nos diferentes domínios disciplinares, a partir do processo e da percepção na formação continuada. Além disso, considera-se que os princípios em que assenta a experiência, as tensões que a atravessam, as decisões que a informam são o objeto deste estudo.

No sexto capítulo – *Análisis de los instrumentos de evaluación en la materia de calculo financiero de la carrera de licenciatura en administración de empresas* –, de Omar Daniel Gutierrez, tem como objetivo mostrar uma análise dos instrumentos de avaliação utilizados na avaliação dos estudantes na disciplina de matemática financeira na Universidade Nacional de Tres de Febrero. Analisar os problemas com base na falta de informação e orientações sobre como avaliar e os efeitos que isso pode ter na avaliação são algumas perspectivas de que tratam este estudo.

O sétimo capítulo – *Qualidade na educação e sustentabilidade socioambiental* –, de Claudia Maris Coelho Pezzi e Liliane Cristina Dias, apresenta os resultados de pesquisa, em que foram avaliados indicadores educacionais em relação aos indicadores de sustentabilidade socioambientais.

O primeiro trabalho da segunda parte, *Dimensão política e filosófica*, inicia com o oitavo capítulo: *Educação popular no contexto da saúde como um espaço pedagógico por excelência*, de Aline Moreschi Vivan e Geraldo Antônio da Rosa. No trabalho, busca-se pensar em possibilidades de apoio e potencialização do objeto de estudo que investiga os princípios, as práticas de cuidado com os usuários, frente aos programas de saúde pública, além de analisar a importância do pedagogo e de sua atuação, com vistas a fortalecer e expandir vínculos na perspectiva da educação popular.

No nono capítulo, *Desafios no desenvolvimento da autonomia em crianças atendidas em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos: uma aproximação entre a psicologia do desenvolvimento e a filosofia da educação*, de Victor Abreu Ribeiro e Matheus Wilian de Jesus Reis, apresenta possíveis desafios no desenvolvimento da autonomia em crianças atendidas em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV). Tais desafios foram colhidos, a partir do diálogo da psicologia do desenvolvimento infantil com a filosofia da educação, ancoradas no pensamento latino-americano.

No décimo capítulo, *Pedagogia da diferença: o saber é a escuta*, de Marcele Antunes de Oliveira, Paola Duarte Pacheco Antunes e Jaime Farias Dresch, há contextualização sobre a pedagogia e a constituição da infância no mundo contemporâneo, sugerindo que a exclusão pode

ser minimizada a partir da escuta e da valorização das diferenças nas instituições educacionais.

No décimo primeiro capítulo, *Dissidentes sexuais e de gênero: nova face da barbárie no Brasil?*, de Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli e Michele Amaral Dill, são apresentadas as várias faces da barbárie na História e no colonialismo, apoiando-se em autores latino-americanos (Brito, Quijano, Maldonado-Torres, Lugones), para analisar a colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero

O décimo segundo capítulo, *Oito olhares sobre a autoria: a importância do reconhecimento do sujeito*, de Julia Damasceno de Moraes e Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos, há múltiplos olhares sobre a autoria e sua importância para o reconhecimento do sujeito. Objetiva-se, portanto, compreender a diversidade representada pela complexa significação do termo, enquanto elemento importante no processo de reconhecimento do sujeito.

O décimo terceiro capítulo, *As eleições diretas brasileiras e o fortalecimento da democracia a partir da teoria política de Enrique Dussel e da educação libertadora de Paulo Freire*, de Thainá Cristina Guedes e Betânia Maria Lidington Lins, busca-se refletir sobre a relação entre os conceitos de potencia e potestas do filósofo argentino Enrique Dussel, constantes na obra 20 Teses de política (2007), com o conceito de educação libertadora elaborado por Paulo Freire, em seu livro Pedagogia do oprimido (1981), associando-os à importância de um pleito eleitoral para o Brasil.

O décimo quarto capítulo, *Um tributo a Rubem Alves*, de Patrícia Bado Auler Klohn e Thiago Guagliardo Klohn apresenta extratos do pensamento, bem como homenagem a memória de Rubem Alves, evidenciando que a relevância do autor à educação faz-se pela crítica ao

ensino tecnocrata e à dissociação da escola de aspectos humanizadores.

Entendemos que a presença humana no mundo só tem sentido enquanto seres históricos, capazes de uma práxis transformadora e que contribua para o *ser mais*. Desse modo acrescentamos a essa obra uma singela homenagem ao professor Geraldo Augusto Locks (*in memoriam*), escrita pelo padre José Roberto Moreira.

Que possamos, em cada passo dado, no nosso fazer cotidiano assumir a força criadora que existe em cada um de nós; que possamos significar os versos da Canção óbvia, de Paulo Freire (2000, p. 5),³ de que “Quem espera na pura esperança / vive um tempo de espera vã / Por isto, enquanto te espero/ trabalharei os campos e / conversarei com os homens [...]”.

Geraldo Antônio da Rosa
José Edimar de Souza
Antonio Paulo Valim Vega

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

Parte I
Dimensão formativa e
práticas educativas

Capítulo I

Formação continuada de professores da rede estadual de Ensino de Santa Catarina-Brasil: percepções sobre o uso das mídias e tecnologias educacionais

*Dieisy Ghizoni Santos
Dionéia Walter Sagaz
Madalena Pereira da Silva*

Introdução

A sociedade vem sofrendo transformações e mudanças ao longo dos anos e, diante delas, as pessoas, em um processo natural, também se transformam. Isso também precisa acontecer na escola, pois passamos por um cenário imprevisível, a pandemia Covid-19, surpreendendo os professores, estudantes e escolas, os quais tiveram que se adaptar rapidamente para poder atender a demanda de aulas de forma remota.

O fato é que as tecnologias como um todo surgiram para auxiliar as pessoas nas tarefas mais rotineiras do seu cotidiano. Nas grandes empresas, por exemplo, dinamizaram a mão de obra, para que se tornasse mais eficaz e ágil.

Por sua vez, na escola, as tecnologias precisam estar aliadas ao processo de ensino e aprendizagem nos espaços formais de educação. A esse respeito, de acordo com Trindade e Mil (2019, p. 9), a “[...] escola encontra em seu público-alvo um grupo habituado a movimentar-se de forma fluida em espaços híbridos [...] sempre ligados, sempre em redes [...]”. Portanto, cabe ao professor e à

escola adequar o espaço de ensino para atender essas novas demandas.

Especificamente no Brasil, no âmbito escolar, as secretarias estaduais e municipais de educação têm o compromisso de oferecer formação continuada para que os professores possam trabalhar o currículo, articulando saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o presente artigo tem como propósito conhecer como e de que forma as tecnologias e mídias da educação são trabalhadas no Estado de Santa Catarina, Brasil. Nessa perspectiva, o texto busca analisar e refletir sobre o quanto e como as tecnologias e mídias educacionais estão presentes na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores, vinculados ao sistema de ensino estadual catarinense.

O Estado de Santa Catarina proporciona aos servidores da rede estadual de ensino formações continuadas abrangentes e ofertadas no início do primeiro semestre, por meio de alguns dias de capacitação que envolvem todo o corpo docente de cada unidade escolar. Essa formação também é ofertada no início do segundo semestre, quando ocorre a segunda etapa de formação continuada do ano.

Ademais, ao longo do ano, o calendário escolar prevê paradas pedagógicas para a formação continuada e permanente. Esses momentos são espaços que possibilitam, além da interação e troca de conhecimentos entre o corpo docente e equipe gestora, a reflexão e o aprimoramento dos conteúdos que visam uma prática pedagógica mais assertiva e alinhada às necessidades pedagógicas atuais dos educandos.

Assim, no início de cada ano letivo, a Secretaria de Estado de Educação (SED) disponibiliza aos gestores

de cada unidade escolar os temas, as palestras e todo o material a ser trabalhado durante aqueles dias selecionados no primeiro e segundo semestre de cada ano letivo. Para isso são disponibilizados documentos orientadores a serem usados na rede. Portanto, o texto se limita em analisar nos documentos de referência as propostas oferecidas pela SED nos anos de 2020, 2021 e 2022

A partir disso, tem-se como questionamento: onde e de que forma as tecnologias e mídias educacionais estão presentes na formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina-Brasil?

Com base na questão de pesquisa, o texto tem por objetivo identificar de que forma as tecnologias e mídias educacionais estão presentes na formação continuada de professores oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina.

Para contemplar esse objetivo, fez-se uso da abordagem qualitativa, com a análise dos documentos das propostas dos cursos de formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina, além de sites da SED. Os documentos dos anos de 2020, 2021 e 2022 foram solicitados e autorizados para o uso pela Coordenadoria Regional de São Joaquim-SC, Brasil.

Com vistas a apresentar as principais descobertas da pesquisa, o texto está organizado em seções, tendo início com a presente introdução. Já na segunda seção, são descritas partes do documento orientador do currículo base do território catarinense para o ensino médio, com o propósito de evidenciar como são abordadas as questões das mídias e tecnologias na educação. Em seguida, na terceira seção, são feitas discussões com base na análise documental das propostas formativas oferecidas pela secretaria de estado às unidades de ensino em Santa

Catarina. Na quarta seção, por sua vez, são evidenciadas as considerações finais referentes ao estudo acerca do uso das mídias e tecnologias nos cursos de formação continuada para professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina-Brasil, alicerçadas pelo Currículo Base do Território Catarinense – CBTC – do ensino médio.

Documento orientador do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

Esta seção tem como propósito analisar, de forma breve, o contexto da cultura digital no currículo do ensino médio, tendo como referência o Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020). Trata-se de um documento norteador das práticas pedagógicas dos professores com vistas a garantir a qualidade do sistema de ensino. Em 2019, foi lançado pelo governo de Santa Catarina o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental, alicerçado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e organizado pelas etapas e modalidades de ensino, bem como pelas áreas do conhecimento (SANTA CATARINA, 2019).

No entanto, faltava a criação de um currículo que embasasse o Ensino Médio. Tal documento foi criado no ano de 2020, subdividindo-se em quatro cadernos: no caderno 1 são apresentadas as disposições gerais; o caderno 2 trata da formação geral básica; no caderno 3 é trazido um portfólio de trilhas de aprofundamento; e no caderno 4 estão dispostas informações sobre os componentes curriculares eletivos (SANTA CATARINA, 2020).

Mais especificamente sobre o estudo da formação continuada dos professores baseado nas percepções sobre o uso das mídias e tecnologias educacionais, tem-se a questão embasada no caderno 3-Portfólio de Trilhas de Aprofundamento, no qual consta a unidade curricular II-

Cultura Digital e suas implicações na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Assim, essa trilha específica tem por justificativa a relevância pautada em dois aspectos considerados essenciais: “social e científico” (SANTA CATARINA, 2020, p. 120). Já quanto ao objetivo geral, segundo o documento:

A trilha intitulada “A Tecnologia das Coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea” tem como foco a Educação Científica dos(as) estudantes e seu objetivo visa à problematização das diferentes concepções de tecnologia e ao incentivo à cultura digital, garantindo aos(às) estudantes acessibilidade a novos conhecimentos, mediados pela tecnologia, para a proposição de soluções criativas que demandem de seu contexto de vida. Além disso, aborda as diversas formas de produção de energia; reflete sobre seus meios de produção e a inserção de tecnologias energéticas que garantam a sustentabilidade do planeta, mobilizando os(as) estudantes a avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais (SANTA CATARINA, 2020, p. 120).

Traçados os objetivos, evidencia-se que a trilha pretende permitir ao estudante um aprofundamento na área da Ciência da Natureza e suas tecnologias, analisando de que forma isso impacta diretamente na sua vida. Em aproximação a isso, a Figura 1 sintetiza os “Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo) e suas habilidades específicas, interligadas às sugestões de objetos de conhecimento” (SANTA CATARINA, 2020 p. 121)

Figura 1 – Trilha das Ciências da Natureza e suas tecnologias



Fonte: (SANTA CATARINA, 2020, p. 122).

O esquema permite identificar, de forma mais dinâmica, como essa trilha está proposta dentro da área da Ciência da Natureza e suas tecnologias. Para tanto, propõe ao estudante da rede estadual de ensino de Santa Catarina um aprofundamento do conhecimento social e científico, na perspectiva da construção de uma sociedade sustentável e contemporânea, com o objetivo de problematizar diferentes concepções e criações das tecnologias e incentivar a cultura digital.

Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

Esta seção busca analisar as propostas formativas de formação continuada oferecidas aos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Os documentos analisados são dos anos de 2020, início da pandemia Covid-19, 2021 e 2022.

No ano de 2020, a pesquisa foi realizada nas plataformas digitais oferecidas pela SED, com acesso livre para todos os professores da rede e demais interessados, como membros das equipes gestora, administrativa e pedagógica das unidades escolares. O principal objetivo da formação naquele momento era encontrar formas para trabalhar com os estudantes, em um contexto até então jamais presenciado por todos na rede. Afinal, do dia para a noite os estudantes, assim como todos no mundo, viram-se isolados por conta de uma avassaladora pandemia. Dessa forma, buscou-se, então, uma forma para que essa educação pudesse prosseguir, com a consequente discussão e implementação do ensino remoto.

De forma rápida e organizada, a Secretaria de Estado de Educação lançou o *SC em formação*, uma plataforma digital, na qual os professores passaram a ter diariamente a *webinars* que abordavam essa nova concepção de ensino. O primeiro ciclo de formação ocorreu entre os dias 2/4/2020 a 15/5/2020, sendo oferecidas, no período, 31 *webinars*, dentre as quais 18 evidenciavam, de forma prática e objetiva, plataformas e recursos usando as mídias e as tecnologias nesse novo processo de ensino e aprendizagem. São destacados, no Quadro 1, os principais temas desse primeiro ciclo de formação de professores catarinenses:

Quadro 1 – Temas dos Webinars do Primeiro Ciclo de Formação dos Professores do Estado de Santa Catarina, Brasil

1. Webinar: Movie to Google – Getedu
2. Webinar: Educação nas nuvens – Google drive
3. Webinar: Recursos e estratégias na educação online
4. Webinar: Pesquisa e feedback – Google formulários
5. Webinar: Hyperdocs e Google Documentos
6. Webinar: Hangout Meet
7. Webinar: A cultura digital como objeto do conhecimento
8. Webinar: Minha sala virtual – Google Classroom
9. Webinar: Alfabetização e letramento: possibilidades de trabalho em tempos de distanciamento social
10. Webinar: Uso da gamificação na educação
11. Webinar: Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais: crianças e jovens
12. Webinar: Atividades escolares não presenciais: como implementar o processo de avaliação?
13. Webinar: Khan Academy
14. Webinar: Getedu – Como criar e responder tarefas no Classroom
15. Webinar: Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias: perguntas e respostas
16. Webinar: Revisitando o Google Classroom – Uma visão geral da plataforma
17. Webinar: Revisitando o Google Classroom – Hyperdocs
18. Webinar: Revisitando o Google Classroom – Formulário

Fonte: Secretaria do Estado de Santa Catarina, Brasil (2020).

Os eventos, com cerca de uma hora e meia de duração, traziam profissionais capacitados e com experiências nas áreas abordadas para ensinarem os professores a usarem as ferramentas “tematizadas”. Tratava-se de ferramentas de altíssimo nível, que poderiam oferecer aos professores o aprimoramento das suas aulas de forma crítica e criativa, com uma imensa gama de possibilida-

des, a partir de um conteúdo de excelente qualidade. Os professores que de fato se apropriaram dessas temáticas puderam conhecer e aprimorar seus conhecimentos acerca da prática pedagógica, com o uso das mídias e tecnologias em um período tão atípico para a educação mundial.

Sequencialmente a isso, o segundo ciclo de formação aconteceu no mesmo ano, entre os dias 27/8 a 5/9 de 2022, com 28 *webinars*, conforme apresentado no Quadro 2. Observou-se aqui a diminuição da oferta relacionada ao tema pesquisado.

Quadro 2 – Temas dos Webinars do Segundo Ciclo de Formação dos Professores do Estado de Santa Catarina, Brasil

1. Webinar: A cultura digital como objeto do conhecimento
2. Webinar: Metodologias e práticas de ensino mediadas pelas TDICs
3. Webinar: Tecnologias digitais na educação

Fonte: Secretaria do Estado de Santa Catarina, Brasil (2020).

Há professores da Rede Estadual de Ensino que não tiveram acesso a esse material, pois, em muitos locais, a internet – ferramenta essencial – não estava acessível, o que dificultou esse processo. Essa demanda também se deu por parte dos estudantes, já que muitos ficaram sem ter aulas síncronas, pois não tinham acesso à internet para poder acompanhar essas aulas, implantadas a partir dessas formações.

Posteriormente, no ano de 2021, de acordo com as orientações para a retomada das aulas presenciais, foi enviado às unidades escolares um documento de trinta e cinco páginas, trazendo todas as medidas e precauções a serem tomadas por toda a equipe, tendo em vista a necessidade de reinstaurar a oferta das aulas presenciais

na rede estadual de ensino, com a manutenção das restrições necessárias para a mitigação do contágio da pandemia Covid-19.

Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina encaminhou diretrizes que orientavam a elaboração do Plano de Contingência da Educação – PlanconEdu – e o planejamento das atividades escolares para o ano letivo de 2021. Tal ação foi pautada nos seguintes documentos publicados na época: a Lei n. 18.032, de 8 de dezembro de 2020, que dispunha sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina; o Decreto n. 1.003, de 14 de dezembro de 2020, que regulamentava a Lei n. 18.032, de 2020; a Portaria Conjunta SES/SED/DCSC n. 750/2020, que estabelecia a criação dos comitês municipais e das comissões escolares de gerenciamento da Covid-19 e a obrigatoriedade da elaboração e homologação do Plano de Contingência para Educação; a Portaria Conjunta SES/SED/DCSC n. 983/2020, que estabelecia protocolos de segurança sanitária para o retorno de atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para as etapas da Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins, no Estado de Santa Catarina; e a Portaria 419/Pres/Funai, de 17 de março de 2020, que estabelecia “medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (Covid-19), no âmbito da Fundação Nacional do Índio-FUNAI”.

O documento com as orientações para a retomada das aulas presenciais, no ano 2021, tratava de diferentes modelos de ensino que seriam ofertados durante essa retomada de atividades presenciais, com modelos de Alternância entre Tempo Casa e Tempo Escola e modelos de atendimento 100% Remotos. Independentemente do modelo a ser adotado pela unidade escolar, todas as

etapas e modalidades de ensino levariam em conta, em seu planejamento, o *continuum* curricular 2020/2021, sobretudo no que se referia à avaliação diagnóstica da aprendizagem, tanto no início quanto no decorrer do ano letivo.

Diante disso, seguindo a programação da formação continuada dos professores no ano de 2021, foi organizado um cronograma para ser trabalhado de forma remota, organizado por dia, entre 3 e 12 de fevereiro de 2021. Mais especificamente nos dias 9, 10 e 11, as *webinars* e o material de apoio abordavam abstratamente as tecnologias, sem contemplar as práticas, diferentemente do que tinha ocorrido no ano anterior. Por outro lado, foram abordados alguns temas direcionados ao novo Ensino Médio e o Currículo Base do Território Catarinense, nas suas áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Como é possível perceber, tratava-se de algo amplo e abstrato, especialmente quando comparado ao alicerce e suporte à prática pedagógica dada aos professores para o ensino e a aprendizagem no ano anterior. O foco foi a retomada das atividades escolares presenciais de forma gradativa, apoiada pelas entidades de saúde e pelo governo estadual. Nesse ponto, cabe salientar que Santa Catarina foi exemplo para os outros estados quanto a essa retomada das atividades presenciais, devidamente orientada.

Tanto professores quanto gestores, a equipe técnico-administrativa e a comunidade escolar foram orientados e tiveram as dúvidas esclarecidas sobre a retomada das atividades escolares presenciais. Além disso, o PlanconEdu foi tema de várias formações, pois o essencial para o mo-

mento era o cuidado para que essa retomada acontecesse de forma segura.

Por sua vez, no ano de 2022, a agenda da formação era prevista para ocorrer ao longo de dois dias, 3 e 4 de fevereiro, sendo que, na ocasião, em nenhum momento da formação foi abordado o tema das mídias e tecnologias educacionais para a prática pedagógica em sala de aula. Já entre os dias 18 e 22 de julho de 2022, foi organizada pela diretoria de ensino a formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina, com o objetivo geral de “[...] avaliar o 1º semestre letivo, estudar, debater e planejar o 2º semestre com foco no desenvolvimento das aprendizagens relativas às habilidades essenciais do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)”.

A partir disso, teve-se como meta estabelecida “definir ações e estratégias para a continuidade da implementação do Currículo Base do Território Catarinense e demais políticas educacionais”. Assim, de forma relativa, foram abordadas as mídias e as tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Considerações finais

A educação atual tem o desafio de refletir sobre as tecnologias e mídias na educação, sobre suas influências na sociedade e na cultura. A emergência da cultura digital acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Por isso, tratar desse tema é de suma importância para professores e escolas.

Diante do que foi abordado, foi possível identificar como as tecnologias e mídias educacionais estão presentes na formação continuada de professores, oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, Brasil. Especialmente em 2020, nota-se que ocorreu

um excelente trabalho para emergir a prática da cultura digital no ensino remoto, em uma ação embasada no Currículo-Base do Território Catarinense, mais especificamente no caderno 3, que trazia subsídios para isso.

No entanto, nota-se que, nos anos seguintes, a temática não foi abordada de forma clara e objetiva para que o professores se apropriassem do conteúdo para usar em suas práticas pedagógicas. Por fim, vale ressaltar o quão importante se faz dinamizar a cultura digital nas formações continuadas de professores, pois, assim, esses profissionais poderão diversificar as práticas pedagógicas realizadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CATARINA, Secretaria de Estado de Santa. *SC em formação*. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/in%C3%ADcio>. Acesso em: 8 set. 2022.

SANTA CATARINA. *Currículo base do território catarinense*. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do estado. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3-Portfólio de Trilhas de Aprofundamento*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

Capítulo II

Os desafios enfrentados na formação de professores da EJA após a pandemia

*Ariana de Sousa Bitencourt
Jussara de Souza Castilhos
Vinicius Bertoncini Vicenzi*

Introdução

O presente texto refere-se à análise de entrevistas semiestruturadas, feitas com professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em um primeiro momento de forma individual, após as entrevistas semiestruturadas, foram abordadas coletivamente com os professores selecionados, visando compreender a formação do corpo docente do Centro de Educação de Jovens Lages/SC (CEJA/Lages), após o período de pandemia. O estudo visou à identificação dos fatores que podem influenciar a busca de informação, para suprir necessidades relacionadas à atuação profissional do professor, sobretudo no que se refere às discussões e aos desafios enfrentados. Buscou-se compreender como esse processo formativo pode contribuir para sua prática.

Considerando que o mundo foi surpreendido por uma pandemia, em que todos foram pegos de surpresa e que fez parar, pensar e refletir. Nesse momento, vimo-nos, de fato, como seres inacabados, como bem enfatiza Freire: “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabado” (FREIRE, 2002, p. 21).

Essa pandemia nos deu uma oportunidade de ir à busca de mais conhecimentos, avançar para um novo paradigma, na formação de professores para estar apto a enfrentar qualquer situação e, também, repensar o uso das mídias e tecnologias, juntamente com as amplas transformações que vão contribuir para um futuro melhor no cenário da educação.

É impossível enumerar as obras que, nos últimos anos, se tem publicado sobre o futuro da educação. São milhares de textos, em todas as línguas que procuram dar respostas ao sentimento generalizado de que a escola precisa de uma transformação profunda (NÓVOA, 2022, p.11).

Diante dos relatos de experiência, tem-se a possibilidade de olhar a formação de professores, de modo a analisar como acontece a formação para esse público em específico, desafiando-nos a perceber os limites e as possibilidades inerentes a este processo de capacitação.

Através de entrevistas semiestruturadas foram recolhidos relatos de cinco professores que atuam no CEJA de Lages-SC, a fim de compreender como ocorreu a formação pós-pandemia. Quais assuntos foram abordados? Quais as temáticas? Qual a percepção da formação de professores para o público de EJA? E, com mais detalhe, se houve tema para área específica? E, por fim, se consideram que a formação era específica para o EJA e, se é, como a formação contribuiu para a prática?

Pensar em estratégias para a formação em educação é algo complexo, pois precisa de um processo de transformação profunda e um reforço nas dimensões político-educacionais que contemplem uma formação para profissionais da educação, que abranja esse cenário pós-pandêmico. Seria preciso, como diz Nóvoa, “construir

pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho” (2022, p. 28).

Desta forma, a formação docente necessita abranger as constantes mudanças que acontecem rapidamente; a formação continuada de professores, entendida como um processo constante de busca e renovação do saber-fazer educativo, abrange todas as atividades de formação e deve se caracterizar como uma das condições essenciais para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Análise das entrevistas

Os relatos dos professores que atuam no CEJA enfatizaram a necessidade de que alguns temas fossem sistematizados em três seções. Na primeira seção, o relato apresentado trata da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Segundo a BNCC (2018), na organização do trabalho pedagógico da EJA é preciso considerar três eixos articuladores, os quais são definidos, a partir de uma concepção de currículo, como processo de seleção, análise da cultura e do perfil dos alunos da EJA. São eles: cultura, trabalho e tempo (BRASIL, 2017, p. 10).

Trecho de entrevista: Professor A: A formação pós-pandemia ocorreu em forma de reunião pedagógica, administrada pela equipe e gestores da instituição. Os temas apresentados para a formação:

- » Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Competências e habilidades;
- » Planejamento Anual e bloco;
- » Cumprimento da hora-atividade;
- » Evasão escolar.

O público-alvo da formação foram os professores que atuaram no ano de 2022. A percepção da formação de professores para o público de EJA subentende que o aluno participe das aulas e recupere o tempo perdido, finalizando em 18, 12 ou 6 meses. No Ensino Fundamental, a partir de 15 anos e, no Ensino Médio, a partir de 18 anos. A formação contribuiu para a prática, incentivando o trabalho em equipe de forma colaborativa, significativa, na troca de informações e o incentivo ao aluno para a permanência contínua.

A escola, denominada como um espaço de formação fundamental, para a formação de um cidadão participativo, dinâmico e inovador, espera oferecer uma educação democrática que busca, no respeito mútuo, no diálogo e no saber, o caminho para uma cidadania consciente e significativa. Nóvoa (2022, p. 57) diz: “a profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar”.

Trecho de entrevista: Professor B: Com base no estudo da BNCC – Competências e habilidades; buscar nas nossas experiências para utilizar nossos conhecimentos para compreender a realidade dos alunos e ajudá-los a colaborar para uma sociedade mais igualitária, abordando o aluno de forma mais branda, visando investigar causa e encontrando resolução dos problemas.

Nesse atual cenário pós-pandêmico, vimos todas nossas fraquezas e tivemos que nos ajudar, para superar as dificuldades. A educação foi a que mais precisou adaptar educadores e educandos, com o compromisso da formação e responsabilidade em construir uma educação com qualidade. “A atual crise da pandemia deve servir como alerta e preparo para outras que virão num futuro próximo” (PALU, 2020, p.108).

Trecho de entrevista: Professor C: Instigar diante dos acontecimentos, buscando compreender a si mesmo e ao meio em que estão inseridos, a fim de que este aluno consiga expressar, compartilhar informações, ideias e sentimentos, a partir de sua realidade.

Seria como “(...) uma escola ativa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade” (NÓVOA, 2022, p. 15). A formação pedagógica do século XXI precisa de um modelo escolar de literatura, organizado com a capacidade de conduzir nossos jovens a um aprendizado que valorize a comunicação, o diálogo, a cooperação entre eles, para a construção de uma vida em comum.

Trecho de entrevista: Professor D: Inserir em sua vida o acesso da informação digital, como meio de comunicação, agindo de forma flexível, responsável, tomando decisões com base nos princípios ético-democráticos e solidários.

A pandemia tornou evidente que os professores são essenciais para a educação. O que precisa é estar preparado com autonomia para trabalhar dentro ou fora do

espaço escolar, isto é, com as famílias, grupos, tentando, na medida do possível, sanar as dificuldades encontradas, principalmente, nos nossos jovens que chegam, às vezes, cansados de um dia de trabalho.

No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (NÓVOA, 2022, p. 26).

O professor da EJA conta com uma equipe de trabalho que dá o suporte tecnológico quando necessário: xérox, materiais didáticos, tecnológicos. Tem, também, um ambiente virtual de aprendizagem onde consegue promover a interação entre os sujeitos. Após a pandemia, alguns alunos, contudo, não voltaram. Os professores se uniram e foram em busca de alguns, que voltaram desmotivados, tristes, pois até tinham perdido seus familiares com a Covid-19.

Trecho de entrevista: Professor E: Como professor no EJA, vejo que dos desafios enfrentados – como a evasão escolar – muitas das consequências são as condições financeiras; a dificuldade para chegar até o Ceja; e, ainda, conciliar a jornada de trabalho de mais de 8 horas diárias com o estudo. Algumas das nossas alunas têm filhos e não têm com quem deixar. E o que se destaca, na evasão escolar, são as dificuldades de aprendizagem que, devido ao afastamento da escola, muitas vezes é um dos fatores causadores.

A evasão escolar de jovens e adultos na educação EJA pode ser vista como uma prática, em que o aluno deixa de frequentar as aulas e, muitas vezes, acaba se caracterizando em abandono escolar. Como já dizia Freire (2000, p. 17): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O cansaço diário, a ausência de uma prática pedagógica bem formulada também contribui com o fracasso escolar. Por isso é preciso repensar, na nossa prática pedagógica, quais estratégias precisamos usar para combater a evasão escolar.

Trechos da entrevista coletiva dos professores

Como previsto na BNCC (2018), o uso das tecnologias visa estimular o interesse e a permanência do estudante no ambiente escolar.

Diante de alguns desafios apresentados, os professores apontam algumas alternativas. Sobre a condição financeira, afirmam que pode ser resolvida com o apoio do governo estadual, como o bolsa-estudante, auxílio dado aos estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina. E, ainda, é preciso pensar na questão do transporte, para que haja cooperação, tanto na rede municipal quanto na estadual, para que esse aluno possa se locomover.

Os professores ainda trouxeram em seus relatos as lacunas que a formação não conseguiu preencher. As tecnologias digitais ainda são um grande desafio, devido à falta de domínio das mesmas e de como utilizar, adequadamente, a ferramenta no espaço da sala de aula. Visto que hoje a maioria das crianças e dos nossos jovens tem acesso à informação digital, não temos dúvida da importância da revolução digital para o futuro da educação. O que se precisa é de uma formação continuada

de professores, fundamentada nesse processo de transformação, que nos leva a realizar um trabalho essencial, compreendendo e interligando os conhecimentos ao seu sentido (NÓVOA, 2022).

Há, ainda, uma lacuna também sobre formação específica para professores no EJA, que atuam no sistema Socioeducativo e Prisional. A oferta de escolarização se dá através do acordo de cooperação das secretarias de estado de Educação e da Administração Socioeducativa e Prisional. Os professores destacam a necessidade dessa formação, devido à periculosidade dos espaços privados de liberdade.

A formação inicial de professores, na maioria das vezes, não lhes possibilita ter um conhecimento com maior abrangência na sua área, e, com a chegada da pandemia, isso se tornou mais visível, o que nos inquieta a pesquisar sobre o assunto, os desafios enfrentados na formação de professores do EJA, após a pandemia.

Considerações finais

Neste texto, foi apresentada, brevemente, uma análise de entrevistas de professores de EJA quanto aos desafios do processo formativo pós-pandemia. Pelos resultados obtidos, observou-se que os professores estão preocupados não só com a formação, mas também com a permanência de seus alunos em sala de aula. Com base nessa preocupação, é que os professores esperam, na formação, encontrar sustentação para desenvolver uma prática motivadora. Ainda que a formação na Educação de Jovens e Adultos esteja em um âmbito inicial, os professores reconhecem a importância desse processo formativo. Diante do exposto, os mesmos estão estimulados a inovar com o uso das mídias e tecnologias educacionais, e podem encontrar, nas formações conti-

nuadas, subsídios para melhorar a prática pedagógica de cada um que atua na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PALU, Janete; SCHIITZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

Capítulo III

Escolas brasileiras em disputa: entre a democracia e a militarização

*Rafael Tizatto dos Santos
Karla Renata Melo da Rosa
Geraldo Augusto Locks*

Introdução

Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, o conceito relacionado à cidadania e aos direitos foi ampliado e ressignificado, marcando uma nova etapa da democracia no País. Assim como outros países latino-americanos, que também vivenciaram regimes de exceção no contexto da Guerra Fria, o Brasil experimentou por mais de duas décadas, o regime do silêncio, da censura política e cultural (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

O autoritarismo retrata a face contrária da democracia. Através da Constituição Federal de 1988, os poderes foram solidificados, a convivência social com a diversidade foi estimulada, e as instituições vigoraram, porém, ainda assim, estamos demonstrando sinais de mau funcionamento do processo democrático na sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2019).

No presente artigo, abordaremos de forma breve e introdutória o contexto político-educacional em que as escolas públicas brasileiras se encontram, a partir da implementação de modelos educacionais que contradizem os ideais de uma educação democrática e pluralista, garantida na legislação brasileira. A liberdade de aprender,

ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática compreendem alguns dos princípios que formam a base da educação brasileira (BRASIL, 2022).

Os espaços educacionais não estão dissociados dos demais fenômenos que ocorrem na sociedade e dos impactos políticos a que esta sociedade está submetida; ao contrário, as escolas se constituem, historicamente, como locais de debate, de construção do pensamento crítico e, conseqüentemente, de disputa ideológica.

Entendendo que os debates sobre educação estão intrinsecamente ligados às questões de relações e dominação de classes, que denotam as disparidades socioeconômicas das quais a sociedade não está dissociada, faremos uso do método de abordagem do materialismo histórico-dialético, partindo da aparência e buscando a compreensão da essência, da estrutura e da dinâmica deste objeto em análise (NETTO, 2011).

O ensino militar no Brasil: um breve histórico

A presença de uma instituição brasileira militarizada remonta ao século XVI, através do Regimento de Tomé de Souza, datado em 17 de dezembro de 1548, o qual, mediante carta escrita por Dom João III, determinava a edificação de uma fortaleza defensiva de ataques indígenas e invasões estrangeiras, que também colocasse os povos originários em situação de obediência e hierarquização (LUCHETTI, 2006).

No ano de 1699, Dom Pedro II, então rei de Portugal, através da Carta Régia de 15 de janeiro, determinou que houvesse, no Brasil, a criação de uma Aula de Fortificação, destinada àqueles que eram considerados aptos a aprender e tivessem 18 anos de idade, os quais, na condição de soldados receberiam remuneração, seriam avaliados

anualmente. Caso demonstrassem incapacidade de aprendizado ou pouca aplicação seriam excluídos das aulas (LUCHETTI, 2007 *apud* PIRASSINUNGA, 1958).

A historiografia brasileira data o início do ensino militar no Brasil na primeira metade do século XVII, sendo um ensino específico que tinha como objetivo, através do curso Prático de Fortificação, instalado na cidade do Rio de Janeiro, atender as necessidades da defesa nacional. Este curso possuía uma forma de ensino específico voltado tanto para a formação técnica quanto para a formação profissional (LUCHETTI, 2006).

A presença dos militares na educação brasileira se intensifica durante o século XX, com a introdução de disciplinas como Escola de Tiro, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros (ALVES; TOSCHI, 2019). Essa presença mostra-se mais evidente, durante o governo de Getúlio Vargas (1930 –1945), marcado por uma política caracterizada pela “aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a modernização dos governantes; a tutela do povo; [...] intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança [...]” (SAVIANI, 2010, p. 265). Durante a ditadura civil-militar, que ocorreu entre 1964 e 1985 no Brasil, algumas destas disciplinas foram retomadas ao currículo escolar.

O envolvimento das Forças Armadas e das Forças Auxiliares do Exército, nos momentos de instabilidade política, evidencia como as corporações militares estiveram presentes no cenário político-brasileiro (OLIVEIRA, 2017), fazendo com que a intervenção militar na esfera política apareça como legitimadora e necessária para a preservação dos interesses da nação: a ordem institucional (FERREIRA, 2009).

A associação entre educação e segurança nacional tem sua origem no Brasil em momentos de política autoritária, quando a educação é enaltecida como instrumento eficaz de controle. Não seria incorreto dizer que o discurso de que a educação, bem planejada e disseminada, garante a ordem e a disciplina está na verdade invertido. Ao contrário, a necessidade imperativa da ordem e da disciplina define o que será e a que servirá a educação (BOMENY, 1999, p. 141).

O Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Ministério da Defesa, através do Decreto Presidencial n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, anunciou que implementaria, até 2023, 216 escolas cívico-militares – 54 por ano. Esse projeto teve início em 2020, com a efetivação de 54 instituições, dentre elas escolas estaduais, municipais e no distrito, divididas em diferentes regiões brasileiras.

São princípios do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – (Pecim): o atendimento às escolas públicas regulares, em situação de vulnerabilidade social; a gestão com excelência dos processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; o fortalecimento de valores humanos e cívicos e a efetivação do modelo de gestão escolar, fundamentado nos colégios militares (BRASIL, 2019).

Os princípios que fundamentam o Pecim destoam dos princípios elencados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, visando o pleno desenvolvimento do educando, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e a gestão democrática do ensino público.

Deste modo, cabe às Forças Armadas defender a honra, integridade e a soberania da Pátria (BRASIL, 1941) e à Educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Contexto político: *Pecim* como combate à educação democrática

Ao contrário das políticas educacionais de Estado, que estão em implementação, como as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação de 2014, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (*Pecim*) não foi resultado de uma construção democrática realizada por atores da sociedade civil. Percebe-se que tal Programa é fruto de uma resposta ideológica às tensões político-sociais que eclodiram no País, desde 2016 e tiveram seu ápice, no decorrer do pleito eleitoral de 2018.

Segundo Ricci (2019), o adestramento nas escolas e o discurso ideologizado passam a se alinhar com a coerção e coação nas escolas públicas, sobretudo após a posse de Jair Bolsonaro, como Presidente da República. Para tal, a implementação das Escolas Cívico-Militares cumpre papel preponderante.

O cotidiano do aluno é profundamente alterado e o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento. Ele é obrigado a vestir o uniforme militar completo de estudante. Camisa para fora da calça pode gerar advertência [...] (RICCI, 2019, p. 109).

O *Pecim* apresenta métodos que exigem obediência incondicional dos alunos. Caso não cumpram as normas estabelecidas, os alunos estão sujeitos a uma lista de 85 transgressões disciplinares, categorizadas como leves,

médias e graves, podendo haver a desvinculação de alunos que, mesmo concluindo o ano letivo, não contem com parecer favorável do Conselho Disciplinar para sua permanência, ante seu comportamento disciplinar e ético. São considerados atos passíveis de punição usar óculos com lentes ou armações de cores consideradas esdrúxulas, mesmo sendo de grau, utilizar boné, tiaras ou adornos, mascar chiclete, deixar de cortar o cabelo ou tingi-lo, deixar o cabelo solto com pontas ou mechas caídas, sentar-se no chão estando uniformizado, manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso, dentre outros (CPMGO, 2017).

A padronização das identidades e a inibição das expressões corporais e intelectuais silenciam a juventude. A contradição com o papel democrático do espaço escolar é evidenciada, uma vez que “é imprescindível [...] que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amacia-la’ ou ‘domesticá-la’” (FREIRE, 2014, p. 121).

Assim como na ditadura civil-militar, entre 1964 e 1985, a educação democrática voltou a ser perseguida de forma institucional, sobretudo na figura de Paulo Freire e na sua pedagogia dialógica.

Em seu programa de governo para a educação, Bolsonaro defendeu expurgar o educador das escolas, desta vez com forte apoio das redes sociais, empenhadas em desqualificar e banir o pensamento de Paulo Freire (HADDAD, 2019, p. 145).

Conforme a análise do professor Miguel Arroyo, a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares se apoia em uma narrativa de medo e ameaça, com objetiva intencionalidade de questionar as escolas públicas. Formula um discurso que se ancora

em duas premissas: primeira, a de que, sob a gestão dos militares, as escolas irão solucionar a questão da violência, por isso o Programa prevê a instalação de escolas em espaços socialmente mais vulneráveis, como o são as periferias urbanas. Segunda, afirma que os melhores resultados em educação advêm da aplicação de um disciplinamento mais rígido nas escolas.

O que se observa é que instituições e intelectuais do campo educacional brasileiro estão analisando com muita preocupação tal Programa, de natureza ideológica e da ultradireita, o qual agrega, dentre outras iniciativas do governo, a disputa das escolas brasileiras entre a democracia e a militarização.

Arroyo se contrapõe ao Programa. Afirma que há outras questões para serem debatidas e combatidas pelo governo e pela sociedade, antes de substituir educadores e gestores educacionais por militares, levando o viés da militarização para as escolas. Dentre tantas questões, ele destaca duas delas de caráter estrutural: “Por que há violência nas escolas?” A outra questão é: “Qual é o ideal de educação que temos?” Podemos emendar esta última, com a pergunta mais instigante: “Qual a educação que queremos, com vistas a um Estado Democrático de Direito?”

Arroyo ainda reflete que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares traz, em seu bojo, a política vigente e naturalizada que ele denomina de “criminalização dos mais pobres”, criminalização das infâncias e adolescências populares, de movimentos sociais de luta por terra, teto, transporte. Quais serão as escolas militarizadas? Não serão as privadas, mas as escolas públicas, responde o pedagogo, aquelas que recebem infâncias e juventudes das periferias urbanas e do meio rural. Conclui, então, que a legitimação das escolas militariza-

das traduz o discurso de que as infâncias são criminosas, nominadamente, as infâncias e juventudes populares. Ao contrário, estes segmentos populares são violentados pela sociedade, pela pobreza, pela desigualdade social na interseção raça, gênero, classe, e isso chega às escolas.

Refletindo em nível macrossocial, a violência permeia todo o tecido social, ela tem origem na desigualdade social (SCHWARCZ, 2019), na retirada do Estado das políticas sociais, incluindo sua atual convivência e até incentivo à violência com a política de armamento da população, na situação crítica do desemprego, ela é histórica, epidêmica e sistêmica. Infere-se que a estratégia de combate à violência pelo atual governo é pela via da militarização da sociedade, e não pela presença ativa de um Estado indutor do desenvolvimento social, econômico, justo e democrático.

Para Chauí,

o ódio ao pensamento é o medo de pôr em questão o senso-comum, as ideias pré-estabelecidas. [...] Por que o pensamento, ao questionar o senso-comum, tem força transformadora: ao pensar, o pensamento faz pensar, dá o que pensar e abala os fundamentos do senso-comum (2021, p. 7).

O regime de obediência e de aversão aos questionamentos são reflexos do cenário político contemporâneo. Utilizar os espaços escolares, para implementar símbolos, valores, comportamentos e normatizações de ordem militar faz parte de um projeto ideológico, de culto à hierarquia e padronização do pensamento.

Há relação direta entre os espaços escolares e a sociedade.

A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógi-

co, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 63).

Neste sentido, o espaço escolar também serve como ambiente de preparação e formação para as mais diversas atividades cotidianas; as práticas realizadas dentro destes espaços encontrarão efeitos em diferentes ambientes sociais.

Sendo assim, reforça-se uma característica da conjuntura atual, que permanece em constante atividade, por meio do governo federal brasileiro, que é o “ataque governista às humanidades”, que possui como objetivo “criar um clima opressivo para cientistas, professores e intelectuais que têm como objeto de análise e fonte de pesquisa a história do Brasil” (CARLO, 2021, s/p.).

Considerações finais

A legislação brasileira garante e responsabiliza o Estado e a família em colaboração com a sociedade, para a implementação da educação escolar. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) não foi resultado de uma construção democrática realizada por atores da sociedade civil. Refletimos neste texto: que tal Programa é fruto de uma resposta ideológica às tensões político-sociais que eclodiram no País, desde 2016, e tiveram seu ápice, no decorrer do pleito eleitoral de 2018; que ele se sustenta numa narrativa de medo e ameaça, com a objetiva intencionalidade de questionar as escolas públicas; que, sob a gestão dos militares, as escolas irão solucionar a questão da violência e que os melhores resultados em educação advêm da aplicação de um disciplinamento mais rígido.

Na direção contrária ao discurso, analisamos que o Programa tensiona o fluxo da política pública escolar brasileira; nega uma educação democrática, colocando as escolas numa disputa de projeto entre democracia e militarização da sociedade. Se, a vontade política legítima for o combate à violência no País, não se dará pelo viés da militarização das escolas ou por soluções autoritárias, mas por um Estado indutor do desenvolvimento social e econômico, capaz de fazer o enfrentamento às desigualdades sociais históricas e estruturais, ao investir em educação com qualidade, e ao implementar políticas sociais voltadas para oportunidades de trabalho e distribuição de renda.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu/Fumdes) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc).

Referências

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n.3, p. 633. DOI <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283>.

ARROYO, M. Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. *Carta Capital*, 12 de setembro de 2019. [Entrevista]. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizaminfancias-populares/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. *Decreto-lei n. 3.864, de 24 de novembro de 1941*. Institui o Estatuto dos Militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3864.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. *Decreto-lei n. 5.10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

CARLO, Josnei di. *Da educação à doutrinação, da realidade ao simulacro, do bolsonarismo ao totalitarismo*. 2019. Disponível em: <https://boletimluanova.org/2019/05/16/da-educacao-a-doutrinacao-da-realidade-ao-simulacro-do-bolsonarismoao-totalitarismo>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CHAUÍ, Marilena. *O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira*. Congresso Virtual UFBA. Universidade em movimento, 2021.

COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS (CPMGO). *Regimento Interno*. 2017. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/05/document.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 64. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX: o Brasil Republicano*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2009. v. 4.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 145.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. *O ensino no Exército brasileiro: história, quadro atual e reforma*. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OFFJHEQAOKPW.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges de. *Leituras, valores e comportamentos: práticas escolares no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG*. 2017. 146 f. Tese (Doutorado)-Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150142/oliveira_amb_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 27 jul. 2022.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Capítulo IV

La especialización en docencia universitaria: análisis de una experiencia formativa

Elizabeth Liliana Martinchuk

“Los procesos formativos requieren tiempos de práctica, de análisis, de reflexión.”
(Edith Litwin)

Marco general: ideas sobre la propuesta

“La Universidad Nacional de Tres de Febrero se define como una comunidad de trabajo integrada por docentes, investigadores, graduados y personal no docente, cuyos objetivos son: a) generar y transmitir conocimientos y habilidades del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad. [...] d) plantear una sólida formación básica, tanto en los planos humanísticos como en los específicamente profesionales, y un saber interdisciplinariamente integrado, a fin de que sus egresados se encuentren en condiciones de resolver con la más alta capacitación los problemas específicos de su especialidad, así como de reorientar y reconvertir sus conocimientos y habilidades hacia otros campos disciplinarios, cuando los avances de la ciencia y los requerimientos sociales lo hagan necesario.”

Teniendo esto como horizonte es que la Secretaría Académica ha generado un espacio institucional, el cual comenzó a revisar diversas alternativas de desarrollo curricular en función a un nuevo contexto económico-político-social. Este espacio se pudo crear porque las 37 Carreras de Grado y Complementaciones Curriculares de la UNTREF dependen estructuralmente de la Secretaría

Académica lo cual permitió identificar algunas áreas de vacancia que han sido trabajadas y respondidas a través de distintas políticas llevadas adelante por esta Secretaría.

Señalando este breve contexto institucional es que la Secretaría Académica ha reconocido diferentes necesidades:

- » por parte de los estudiantes, reconociendo trayectos formativos más personalizados;
- » por parte de los docentes, poniendo el acento en las formas de enseñanza;
- » por parte de las coordinaciones de carrera, una interacción entre diversos conocimientos especializados con poco diálogo entre sí; y;
- » por parte de la sociedad, una mayor integración entre la Universidad y los diversos actores sociales.

La Universidad, en este tiempo histórico, está atravesada por la masificación como una de sus principales características. Papparini & Ozollo, (2016:41) sostienen que “El incremento de la matrícula y con ello de la diversidad de estudiantes ejerce presión para que se instauren nuevos sistemas de apoyo académico y enfoques innovadores de la enseñanza [...] Diversidad de perfiles de los estudiantes: estudiantes del interior de los países, profesional, trabajador, a distancia, diversidad racial, con discapacidades, junto a los tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos”. Asimismo, la masificación incorpora al debate nuevas problemáticas: deserción, repitencia y abandono, la existencia de dos circuitos de escolarización terciarios diferenciados por la calidad de la educación y que tienden a asociarse a sectores sociales diferenciados, y la incidencia

sobre los mercados laborales y sobre las emigraciones de profesionales.

La incorporación de jóvenes provenientes de familias alejadas del ámbito universitario invita a repensar y a revisar las prácticas docentes universitarias acentuando actitudes que incluyan a los otros en la producción de acciones y en la recreación de las situaciones de enseñanza. Podríamos decir que, estos nuevos sujetos estudiantes, son quienes interpelan las acciones de enseñanza en la universidad; mientras que los docentes serían los agentes responsables en la creación de estas prácticas (Mundt, C. et al., 2017: 4).

Bajo este telón de fondo, es destacable que la formación docente de nivel universitario viene siendo tema de debate y de cuestionamiento desde hace más de 30 años, diversas investigaciones dan cuenta que son los docentes junto con el impacto de sus prácticas una variable significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en este sentido Ana María Ezcurra sostiene que su incidencia es superior a cualquier otro factor del establecimiento. *“Las universidades actuales son en gran parte responsables de la educación de altos directivos, ingenieros, arquitectos, trabajadores sociales, veterinarios y muchos otros profesionales. Las instituciones académicas especializadas [sostienen que] la función vocacional de la educación superior es ahora universal y más compleja. En la mayoría de los casos, esta función combina la formación aplicada con la educación en disciplinas académicas básicas relevantes”*.

Recuperando estos supuestos y partiendo del planteo anterior, la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero viene implementando distintas acciones e instancias de trabajo regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención

docente en el propio espacio universitario. Éstas fueron ampliándose a otras problemáticas de docencia, poniendo de manifiesto el interés en: diseños e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras; problemas de evaluación de los aprendizajes; orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza; conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente; conformación de los planes de estudio y organización de las asignaturas tanto de carreras conocidas como de nuevos campos profesionales; etc.. Por el carácter relevante de estas acciones es que se decide crear una carrera de posgrado que diera respuesta a esta necesidad vacante.

La Resolución de Creación de la Especialización en Docencia Universitaria, N° 045-013, por parte de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, fundamenta que:

“La Función Docente implica la centralidad de las cuestiones pedagógicas y requiere una formación especial y específica en y para el nivel universitario, proponiendo la concepción de “trayectoria pedagógica de una institución”. Se reconoce, así, que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional que involucra a varios sujetos y a varias instancias. Implica también, la creación de condiciones institucionales para promover un mayor desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad y de la creación de condiciones favorables para la enseñanza universitaria. Por eso consolidar el perfil y el trabajo de “buenos docentes” es tarea tanto del contexto institucional como de las condiciones personales profesionales.”

En este sentido, los espacios formativos universitarios deberían asegurar la formación docente a partir de

los intercambios entre la Institución y los docentes, deberían generar espacios de discusión los cuales permitan preservar y difundir el conocimiento. La construcción de estos espacios, nos atrevemos a decir que novedosos, promueven encuentros y prácticas más allá del dictado de las propias disciplinas que favorecen las prácticas docentes (Cfr. Mundt, C et al., 2017: 1).

En este sentido, Altbach sostiene que son *“las universidades [las que] ayudan a organizar el conocimiento, sin coste para la comunidad académica ni para el público en general”*. Este autor nos da pistas para recuperar uno de los sentidos plasmados en la propuesta de esta carrera de posgrado; mientras que más adelante refiere a las universidades como centros intelectuales, sosteniendo que *“la vida académica proporciona tiempo, estimulación intelectual, debate y, en la mayoría de los países, la protección de la libertad académica, que fomenta la participación en el debate y el análisis social”*.

La construcción de estos espacios, nos atrevemos a decir que novedosos, promueven encuentros y prácticas más allá del dictado de las propias disciplinas que favorecen las prácticas docentes; en este sentido, Castro Gómez señala a la transdisciplinariedad y al pensamiento complejo como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes, propuesta que se hace visible en los distintos espacios formativos de la carrera.

En línea con lo señalado es que se enmarcan los objetivos de la propuesta formativa:

- o. impulsar el desarrollo profesional docente a través de la promoción sistemática de la realización de estudios de posgrado por parte de los profesores de la Universidad y otras instituciones;

- I. instrumentar acciones de fortalecimiento de la práctica profesional docente en la Universidad y asistir al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria;
- II. consolidar un espacio sobre la intervención académica en la Universidad que contribuya a la construcción de la carrera como objeto de estudio y a la profesionalización de la docencia en su marco;
- III. colaborar en la formación de profesionales que contribuyan, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la generación de conocimiento sistemático sobre las prácticas pedagógicas en su campo disciplinar y a su transferencia a los contextos concretos del nivel;
- IV. promover prácticas docentes transformadoras que posibiliten la construcción de alternativas formativas fundamentadas en su relevancia social y en la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas;
- V. desarrollar líneas de trabajo que incrementen la producción académica en torno a los problemas de la enseñanza universitaria y su investigación, propiciando la apertura de una línea de publicaciones sobre el tema;
- VI. propiciar la reflexión sobre la práctica docente como actividad constitutiva de la tarea, promoviendo el intercambio y la formación entre docentes de diferentes carreras.

La Especialización en Docencia Universitaria es una carrera de posgrado acreditada por la CONEAU, ahonda en el campo de la docencia universitaria a través de una formación sistemática. El plan de estudios está com-

puesto por: 10 (diez) asignaturas/seminarios; 7 (siete) de carácter obligatorio y 3 (tres) de carácter optativo de 36 horas cada una; una pasantía a realizarse en el espacio de la carrera del cursante y la producción de un Trabajo Final integrador de 100 horas a realizarse en el ámbito de la carrera/asignatura de cada cursante. La especialización tendrá una carga horaria total de 460 horas y se dictará en 2 años (4 cuatrimestres).

Los 7 seminarios de carácter obligatorios son los siguientes:

- » Problemáticas actuales de la Universidad
- » Problemas ético-políticos de la Educación
- » Sujetos estudiantes en la Universidad
- » Conocimiento y Curriculum en la Universidad
- » Didáctica en el nivel de Educación Universitaria.
- » Evaluación de los aprendizajes en la Universidad
- » La enseñanza en los distintos campos disciplinares

Los 5 seminarios de carácter optativos (cada estudiante tiene que elegir 3) son los siguientes:

- » La enseñanza como problema en la Universidad
- » Tecnología educativa
- » Políticas de articulación en docencia, extensión e investigación
- » Análisis de las Instituciones educativas: la Universidad
- » Planeamiento y gestión de políticas educativas.

Esta propuesta formativa se ofrece tanto a todos los docentes de la UNTREF como a docentes de otras universidades y, por ello, reúne en sus seminarios a docentes-estudiantes de carreras diferentes, que enseñan casi tantas asignaturas como el número de docentes-cur-

santes – en formación, quienes, además, provienen de una veintena de profesiones de origen distintas. Esta heterogeneidad es un elemento constitutivo de esta formación de posgrado y constituye la particularidad quizás más resaltada y valorada por los docentes que la llevan a cabo.

Este elemento da cuenta de la complejidad que está por detrás de esta propuesta académica, complejidad atravesada por una problemática que hace a la vida de los posgrados en general que es la comunicación fluida y constante con los cursantes.

Los docentes universitarios: la formación del profesorado, foco en un sujeto olvidado de la formación

Iniciaré este apartado recuperando el segundo objetivo que lleva adelante esta propuesta formativa, donde se señala como uno de los ejes transversales: “Instrumentar acciones de fortalecimiento de la práctica profesional docente en la Universidad y asistir al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria”.

Partir de este objetivo es central para poner en el centro de la cuestión a las nociones de cómo mejorar y profesionalizar las prácticas de enseñanza en el Sistema de Educación Superior.

Comprender quiénes son como sujetos – tanto como seres singulares, pero a la vez sociales enmarcados en instituciones o colectividades organizadas (Paparini y Ozollo 2016, 18) –, de dónde vienen y que se representan posibilita un verdadero encuentro pedagógico.

Es la Universidad la que está exigiendo la adopción de nuevas prácticas que los definan, principalmente en su rol como enseñante reconociendo y acompañando a los

otros – los estudiantes – como sujetos activos en el marco de sus procesos de aprendizaje; por lo tanto, a ambos como sujetos necesarios y en constante construcción. Esta exigencia – novedosa – invita a pensar, al interior de la universidad, espacios y tiempos para el desarrollo de nuevas prácticas que den respuesta a la complejidad universitaria (Mundt, C. et al., 2017: 3) donde se transforme y neutralice el impacto de la formación inicial (Cfr. Diker y Terigi 1997).

Por tanto, como señala V. Tinto (1997), tanto la enseñanza como el aula son fundamentales para pensar en la permanencia estudiantil. El autor agrega que son las universidades las que han de admitir que deben hacer más que establecer programas que ayuden a los estudiantes a ajustarse a la institución, ser serios – dirá el autor – significa que los establecimientos también inicien cambios en sus propias estructuras y prácticas (Cfr. Ezcurra, 2009:16).

Es oportuno traer a la discusión lo que señala Ezcurra, (2009: 18-19) quien también nos invita a pensar en el rol central que tienen las Comunidades de Aprendizaje. Estas implican una estrategia integrada: a la vez académica y social, curricular y didáctica, que mitiga la fragmentación académica y logra una mayor implicación de los alumnos, en clase y fuera del aula, entre pares y con los profesores, así como mejoras en la retención. Estas comunidades o grupos son quienes conforman estructuras poderosas de apoyo y a la vez de conocimiento, induciendo el desarrollo de ciertos hábitos críticos: en particular, ayudan a estar en foco, en tarea, a tomar el estudio más seriamente y, entonces, favorecen más implicación, una mayor inversión del tiempo y la energía necesarios para aprender.

Es interesante como la propuesta de la Especialización en Docencia Universitaria pone como centro y como eje una propuesta y una concepción de docencia y de formación que entiende el desempeño del docente de una forma diferente a la del aislamiento de este en el interior de un aula, de una asignatura o disciplina, de una carrera. La propuesta plantea que todas esas actividades y espacios de intervención son diferentes cuando se relativiza su desarrollo al hacerlos parte de un proyecto más integral. O sea, cuando ocurren “al interior” de la universidad (Cfr. Tommasi, C. 2017:5). En esta línea, es Miriam Casco (2009:2) quien argumenta que son los docentes los que detentan un papel concluyente, decisivo, con tres rasgos nodales:

“a) un compromiso con los alumnos, con su logro, que plasma en aliento y apoyo y, a la vez, en expectativas altas, así como en un elevado tiempo de dedicación a los estudiantes;

b) un realce de las estrategias de enseñanza y, en ese marco, de pedagogías activas y en colaboración, que, según un corpus de investigación consistente, y entre otros resultados, fomentan la implicación estudiantil, también el “tiempo en tarea” (Kuh et al., 2006);

c) y una interacción intensa entre profesores y alumnos, un ingrediente benéfico ya probado, con un rol positivo e independiente en la persistencia y la graduación (Pascarella y Terenzini, 2005, Chickering y Gamson, 1987)”.

Estos tres rasgos nos permitirían ubicar y focalizar el rol que tienen los docentes a la hora de acompañar a estos sujetos.

Jerarquizar la lectura, el debate y la producción de textos permite, generar ámbitos propicios para la ma-

terialización del reconocimiento del saber docente. Por un lado, porque rompe con la naturalizada división del trabajo entre la práctica y la producción de conocimiento atribuidas tradicionalmente a la formación docente y a la universidad respectivamente. Pero, fundamentalmente, porque posibilita concretar y hacer públicas las reflexiones y aportes emergentes de dicha reflexión. Poder construir problemas, responder a ellos y compartirlos con otros abona el camino de debate colectivo que consideramos fructífero para el enriquecimiento mutuo.

La Especialización en Docencia Universitaria valora y jerarquiza aquellas reflexiones y conclusiones alcanzadas que abonen el camino de diálogo con los otros colegas docentes que transitan las aulas cotidianamente y que, con sus pensamientos, ideas, representaciones sobre los temas de la investigación, nos ayudaron y nos orientaron a construir, a revisar, a volver a mirar saberes sobre la enseñanza desde un aquí y ahora situado. No desde cualquier lugar, no desde un lugar en el que se tenga escaso conocimiento de las aulas, sus actores y sus experiencias educativas, sino desde el propio espacio escolar.

Recuperando lo planteado en el apartado anterior, y siguiendo con lo señalado recientemente, es en este planteo dónde se juega la lucha por cómo y en que sentido transmitir el conocimiento socialmente valioso para cada disciplina

A modo de cierre

Este trabajo presentó la dificultad de discurrir entre los sujetos estudiantes tanto estudiantes como docentes; sujetos en mutua construcción. El contexto contemporáneo donde la masificación instauró un nuevo escenario nos propone y nos invita a preguntarnos por ellos. Los autores trabajados nos dan algunas pistas para pensarlo,

sin embargo, debemos tener reparo para poder acompañarlos desde una perspectiva crítica y formativa. No se trata solamente de docentes motivados y con ánimo de superación, sino de una apuesta de la universidad por la efectiva realización de sus fines en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Viene a cerrar una brecha en la que, lo institucional tiende a lo superestructural y la docencia a lo meramente instrumental u operativo (Tommasi et al., 2017:4).

La reflexión realizada a lo largo de este escrito me invita a seguir pensando en algunas preguntas: ¿Será que el fin de la Especialización en Docencia Universitaria será poder trabajar en pos de ir disminuyendo las desigualdades y así lograr que los/as docentes estudiantes sean agentes de una política de cambio? Y a la vez ¿será que los problemas de “deserción en la especialización”; “de falta de puesta a punto en los trabajos finales”; “de miedo a trabajar con un colega” tienen que ver con alguna experiencia anterior en el grado?

Para cerrar la reflexión recupero las palabras Paparini y Ollozo dado que ellas sostienen que el desafío a nivel institucional marca el momento de ocuparnos en el intento de detectar efectos no previstos y develar las tramas ocultas que obstaculizan el acceso al derecho a la educación superior. “La calidad entendida desde la pertinencia y la inclusión, deberá ser comprendida en las transformaciones de las matrices de organización del conocimiento, organización académica y organización de los aprendizajes, lo que hace que cualquier modelo serio de cambio, deba proponer la integración de las funciones sustantivas de la Educación Superior: formación, investigación y vinculación, formando plataformas sistémicas que se enlazan en cada uno de los procesos de gestión académica.” (Paparini y Ollozo 2016:82) Tal vez este

sea el desafío que tiene la Especialización en Docencia Universitaria a la hora de formar.

Bibliografía consultada

- Altbach, Philip G. Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. Artículo. Universitat Politècnica de Catalunya. 2008. Disponible en: <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20%285-14%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barnett, R. (2008) Para una transformación de la universidad. Edit. Octaedro. Barcelona.
- Casco, M. (2009). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Castro Gómez, S (2007) – El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Siglo del hombre Editores. Bogotá.
- Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Apresentação realizada no 2º Seminário de Pedagogia Universitária da Universidade de São Paulo, em 29 de novembro de 2007, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP.
- Ezcurra, A. (2009). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
- Litwin, E. (1998) La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza. En: Camilloni, A; Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Buenos Aires.

- Litwin, E. (2014) El oficio del docente y la evaluación. En: El oficio de enseñar, condiciones y contextos. Paidós. 8va Reimpresión.
- Morin, E. (1979) La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Edic. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Mundt, C et al. “Especialización en Docencia Universitaria: una propuesta con eje en las carreras como objetos de formación y de estudio” Ponencia presentada al VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. La Reforma universitaria entre dos siglos. 3-5/5/2017
- Mundt, C. et al. (2015) “La formación docente: la Especialización en Docencia Universitaria, una experiencia en proceso en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.” Ponencia presentada en el III Congreso Internacional “Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina” Buenos Aires – 13 y 14 de octubre de 2015. ISBN N° 978-987-1889-70-9.
- Paparini & Ozollo. (2016). El “otro” con-mueve la política académica. El Derecho a la Educación Superior. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ruiz, Á. (2001) El siglo XXI y el papel de la Universidad – Edit. Universidad de Costa Rica. San José (CR).
- Tommasi, C et al, (2017) “Dispositivos de acompañamiento: experiencias formativas en el marco de la elaboración del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria” Ponencia presentada al VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano. La Universidad como objeto de Investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos”. Universidad del Litoral. Ciudad de Santa Fe, 3, 4 y 5 de mayo.

Normativa y Resoluciones:

Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de
Febrero n. 045-013

Resolución CONEAU 11.577/14

Capítulo V

Problematizar la enseñanza en los distintos campos disciplinares en una Especialización en Docencia Universitaria: la construcción de una experiencia

Omar Malet

Introducción

Cuando desde la coordinación de la carrera se confió el seminario *La enseñanza en los distintos campos disciplinares* a un equipo docente conformado por colegas con formaciones de base diferentes (biología, ciencias de la educación, matemática), dicha coordinación y el propio equipo debieron confrontar con una pregunta crucial: ¿Cómo diseñar el seminario desde esa heterogeneidad acotada (en tanto que, obviamente, no estaban representados en el equipo –ni podrían estarlo– todos los campos disciplinares de referencia de los docentes estudiantes del posgrado), materializando los sentidos que el título del seminario encierra, y, a la vez, dando respuesta a los objetivos y los propósitos que alienta la Especialización?

Sin duda, no se trataba de ofrecer un seminario de didáctica general del nivel universitario, ya previsto en el plan de estudios de la Especialización (con el nombre de *Didáctica en el nivel de Educación Universitaria*).

¿Se trataría, acaso, de reagrupar a los docentes estudiantes por área o campo, y que cada uno cursara una especie de didáctica especial afín a su campo de pertenencia, es decir, una didáctica orientada por el campo disciplinar? Esta opción no está exenta de complejidades

de muy difícil gestión. Por un lado, supone una operación de clasificación de los cursantes en función de campos disciplinares; y la definición de un campo disciplinar, de sus fronteras, es ardua, problemática y suele conllevar grados más o menos altos de arbitrariedad. Por otro lado, la propia conformación del equipo a cargo del seminario imponía límites bastante estrechos a las didácticas orientadas que se estaba en posición de abordar.

Tampoco se presentaba como promisoría la propuesta de un recorrido único para todos los docentes estudiantes, subdividido en distintos tramos, cada uno de ellos centrado en la didáctica específica de uno de los campos que el equipo a cargo del seminario estaba en condiciones de tratar. En este caso, los riesgos más notorios eran los de la falta de ajuste entre la propuesta y el área específica de desempeño de muchos de los cursantes, lo limitado de las didácticas que se podrían visitar (consecuencia directa de las formaciones de base de los integrantes del equipo coordinador) y la superficialidad de un tratamiento semejante (en razón del exiguo margen de tiempo de que se dispondría para aproximarse a la didáctica de cada uno de los campos en juego).

Probablemente, más allá de las dificultades, las objeciones o los riesgos puntualmente asociados a cada una de las tres opciones comentadas en los párrafos anteriores, todas ellas comparten una cualidad que pone en cuestión su pertinencia a los fines del seminario: son opciones centradas en una (o en varias) didácticas, es decir, son opciones focalizadas en la(s) metodología(s) de la enseñanza. Pero, ¿es ese el sentido del seminario *La enseñanza en los distintos campos disciplinares?*

Discusión

La respuesta que se construyó descansa sobre dos convicciones:

- a. La convicción de que el seminario debía intentar *problematizar* la enseñanza en los distintos campos disciplinares; por su matiz disciplinar, esa problematización difiere de la que propone otro de los seminarios de la Especialización (el seminario optativo *La enseñanza como problema en la Universidad*); por otra parte, por la multiplicidad de facetas y variables ligadas o ligables a la enseñanza, esa problematización excede largamente – aunque no excluye – la reflexión metodológica (es decir, la reflexión didáctica) situada en los distintos campos disciplinares;
- b. La convicción de que en la heterogeneidad que desde el punto de vista de las disciplinas de referencia caracteriza fuertemente tanto a las sucesivas cohortes del posgrado como al equipo docente a cargo del seminario (que en este punto les hace de espejo), en la complejidad de esas pertenencias y procedencias heterogéneas, hay una riqueza que vale la pena explorar y explotar pedagógicamente.

Con estas convicciones a modo de premisas, se definieron los objetivos del seminario en términos de que los futuros especialistas logren (IGLESIA; MALET, 2021):

- I. Aproximarse a algunas de las discusiones que atraviesan el campo de la enseñanza de las distintas disciplinas/materias, a partir de los casos de la enseñanza de la biología y de la matemática, identificando problemas tales como: ¿Qué supuestos ontológicos, epistemológicos y pedagógicos

pueden reconocerse en los posicionamientos que discuten entre sí en los distintos campos? ¿Qué cercanías y qué distancias pueden establecerse entre los supuestos de la propia disciplina/materia y los de otras disciplinas/materias?

2. Poner en diálogo tales discusiones con los procesos decisionales inherentes al campo de la enseñanza de la propia disciplina/materia y de las disciplinas/materias de los/as demás participantes del seminario: ¿Cómo inciden aquellos supuestos en las decisiones de los/as enseñantes de distintas disciplinas/materias?
3. Participar de la construcción colectiva de un marco de referencia que integre algunos aportes de la didáctica de la biología y de la matemática, y utilizar estos marcos para repensar y resignificar decisiones y problemas del campo de la enseñanza de la propia disciplina/materia en el contexto de una carrera específica: ¿Qué pueden aportar aquellas didácticas a la enseñanza de las distintas disciplinas/materias en el contexto de una carrera determinada? ¿Qué pueden aportar la enseñanza de la biología, de la matemática y de la propia disciplina a la formación disciplinar y profesional que propone la carrera en la que esas disciplinas se inscriben?

La construcción de la propuesta del seminario supuso al interior del equipo coordinador haber podido dialogar y encontrar algunos puntos de encuentro, en un proceso abierto y siempre en curso que necesitó/a de escucha y esfuerzo comprensivo, de descentramiento y disponibilidad de viaje a otros territorios disciplinares que no son el propio, habitual, confortable, conocido.

De cara a sus cursantes, el seminario intenta una articulación en tres movimientos (IGLESIA; MALET, 2021):

1. Presentar problemáticamente la enseñanza en dos campos disciplinares (el de la biología y la matemática), para...
2. poder pensar la problematicidad del propio campo (el de cada uno de los cursantes), y a partir de allí...
3. habilitar el diálogo (indispensable, pero difícil) entre los enseñantes de las distintas materias/disciplinas en función del horizonte más amplio de formación que supone la carrera universitaria a la que pertenecen.

El programa del seminario ha sido formulado predominantemente en forma de pregunta, a partir de reconocer el valor epistemológico y pedagógico de las interrogaciones.

Algunas de las preguntas vertebradoras de la propuesta son (IGLESIA; MALET, 2021):

Sobre los problemas: ¿Los problemas planteados en otras disciplinas/materias pueden ser reconocidos en la propia? De ser así, ¿cuáles son las cercanías y distancias reconocibles entre ellas? ¿Hay otros? ¿Qué núcleos problemáticos suponen?

Sobre el conocimiento: ¿Cómo nos relacionamos como docentes con el conocimiento? ¿Desde qué supuestos y posición? ¿Es posible pensar una formación común desde presupuestos diferentes?

Sobre los objetos: ¿Los objetos se construyen o se descubren? ¿Qué tipo de objeto construimos/descubrimos en nuestros espacios de enseñanza? ¿Qué relación guarda la construcción/descubrimiento del objeto de

nuestra materia/disciplina con otros objetos y con el objeto disciplinar/profesional de la carrera?

Sobre la perspectiva epistemológica: ¿Todos construimos/descubrimos objetos desde la misma posición/perspectiva/tradición/paradigma? ¿Qué tipo de problemas plantea la diversidad de posicionamientos al interior de un trayecto común de formación disciplinar/profesional?

Sobre la enseñanza: ¿Cómo afectan a las decisiones enseñantes la forma en que se responda a las preguntas anteriores? Entre la especificidad y la variedad... ¿es posible construir acuerdos enseñantes entre disciplinas/materias al interior de una carrera? ¿Cuáles?

Sobre las prácticas de escritura y lectura requeridas para enseñar y aprender en las disciplinas: ¿Enseñar a escribir, leer y hablar en las disciplinas/materias es tarea propia o ajena? ¿Inherente o externa a la enseñanza de nuestra disciplina/materia? ¿Cómo contribuye a la construcción narrativa de la identidad profesional/disciplinar de los estudiantes de las carreras?

En cuanto a las actividades que se les presentan a los futuros especialistas, las mismas se orientan a que se apropien de los contenidos seleccionados a partir de situaciones vivenciales, en contacto con diversos materiales y fuentes bibliográficas, y por un proceso de reflexión y de conceptualización.

Una experiencia formativa de estas características requiere (ALFORJA, 1988):

- » Partir de lo que los futuros especialistas saben, piensan y hacen, y de las diferentes situaciones y problemas que enfrentan cotidianamente.
- » Desarrollar un proceso de reflexión y conceptualización sobre esas concepciones y prácticas que

haga posible la apropiación del marco teórico por parte de los futuros especialistas.

- » No perder de vista que ese proceso debe permitir regresar a la práctica para transformarla, mejorarla, resolverla.

Son ejemplos de tales actividades: la resolución de problemas; la participación en juegos de estrategia y otras actividades lúdicas; la participación en mesas de discusión a partir de un conjunto de lecturas sugeridas; el análisis de planes de estudio, programas y materiales de estudio; el análisis de crónicas y registros de observación de clase; el análisis de producciones de estudiantes; la búsqueda y el análisis de producciones específicas (documentación de experiencias, proyectos de investigación, tesinas y tesis, materiales de desarrollo curricular, etc.) afines a la(s) materia(s) a cargo de cada uno de los futuros especialistas, etc.

Por último, cabe referir al Trabajo Final requerido para la aprobación del seminario.

En las ediciones 2015, 2016 y 2019 del seminario, para la elaboración del Trabajo Final los futuros especialistas podían trabajar individualmente o en pequeños grupos, y optar entre:

Opción 1: Revisión del programa de alguna de las materias en las que se desempeñan, tomando como referencia el contexto de la carrera en la cual se inserta.

Opción 2: Revisión de una clase o de una secuencia de clases de alguna de las materias en las que se desempeñan, tomando como referencia el contexto de la materia y de la carrera en la cual se inserta.

En la edición 2021 del seminario el Trabajo Final fue grupal, y consistió en una presentación oral (una ex-

posición, un diálogo, una presentación con diapositivas, un video, una pequeña obra de teatro, una combinación de formatos, etc.), respaldada por una producción digital (un documento de texto, una colección de diapositivas, un video, un guión, un libreto, etc.). Dicha presentación debía articularse en torno de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál o cuáles de las ideas y/o herramientas abordadas en los encuentros del seminario podrían contribuir a resolver alguno/s de los problemas que vienen encontrando en sus clases, podrían facilitar en algo su tarea, podrían enriquecerla? ¿Por qué? ¿De qué manera concreta y puntual?
2. ¿Cuál o cuáles de las ideas y/o herramientas abordadas en los encuentros del seminario les plantean dificultades, dudas o necesidades específicas para su implementación, o les resultan lejanas? ¿Cuáles son esas dificultades, dudas o necesidades que la implementación les plantea? ¿Por qué ciertas ideas o herramientas les resultan lejanas?

Conclusiones

A los fines conclusivos, se considera pertinente recuperar la voz de los estudiantes en tanto expresa su valoración sobre el seminario.

Para ello, se recurrirá a una sistematización de las respuestas que la cohorte 2019, la más numerosa de las que cursaron el seminario hasta la fecha (28 cursantes), dio a una encuesta anónima.

En una de las preguntas de la encuesta se enumeraban siete componentes del seminario, y se solicitaba valorarlos en una escala de 1 a 5, siendo 1 el valor mínimo y 5, el máximo. En la Tabla 1 se indican los porcentajes

de respondientes que eligieron cada valor de la escala (aproximados al entero más cercano).

Tabla 1 – Valoración de los componentes del seminario La enseñanza en los distintos campos disciplinares por parte de los cursantes 2019

	1	2	3	4	5
a) El Programa	-	-	5 %	52 %	43 %
b) Las actividades propuestas durante las clases	-	-	10 %	14 %	76 %
c) Las actividades domiciliarias interencuentros	-	-	5 %	38 %	57 %
d) Las devoluciones de las actividades domiciliarias interencuentros	-	-	5 %	5 %	90 %
e) La propuesta de trabajo final	-	-	10 %	29 %	62 %
f) La bibliografía	-	-	10 %	57 %	33 %
g) La articulación y coordinación entre los integrantes del equipo docente	-	-	-	14 %	86 %
h) La organización general del seminario	-	-	-	24 %	76 %

Fuente: Elaboración propia

Como se desprende de la lectura de la tabla, los siete componentes son valorados con los valores más altos de la escala (4 y 5) por entre el 90 y el 95 % de los cursantes.

Otra de las preguntas de la encuesta demandaba valorar distintos aspectos de la experiencia de los cursantes en el seminario, también en una escala con mínimo en 1 y máximo en 5. En la Tabla 2 se consignan los porcentajes de encuestados que escogieron cada valor de la escala (aproximados al entero más cercano).

Tabla 2 – Valoración de su experiencia en el seminario
La enseñanza en los distintos campos disciplinares por
parte de los cursantes 2019

¿En qué medida el seminario...	1	2	3	4	5
a) satisfizo las expectativas con las que usted comenzó a cursarlo?	-	-	5%	33%	62%
b) le aportó nuevos marcos de referencia para repensar la enseñanza en su campo disciplinar/profesional?	-	-	-	43%	57%
c) le ofreció la oportunidad de observar modelos alternativos de enseñanza y evaluación en las acciones y las prácticas concretas de los propios docentes a cargo del seminario?	-	-	-	43%	57%
d) le permitió intercambiar perspectivas y puntos de vista con los otros colegas que cursaron el seminario?	-	-	-	48%	52%
e) propició procesos reflexivos sobre su quehacer como docente?	-	-	-	29%	71%

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el caso de la Tabla 1, la Tabla 2 da cuenta de valoraciones nítidamente positivas respecto del seminario por parte de quienes lo cursaron. Esas valoraciones parecen confirmar que el camino elegido para diseñar y poner en práctica el seminario es acorde a los propósitos del posgrado y a las necesidades profesionales de sus estudiantes.

Referencias

ALFORJA. *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires: Hvmánitas, 1988.

IGLESIA, Patricia; MALET, Omar. *Programa del seminario La enseñanza en los distintos campos disciplinares*. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Caseros, 2021.

Capítulo VI

Análisis de los instrumentos de evaluación en la materia de calculo financiero de la carrera de licenciatura en administración de empresas

Omar Daniel Gutierrez

Introducción

La especialización en docencia Universitaria de la Universidad de Tres de Febrero me permitió entre muchas competencias, mejorar y potenciar mis conocimientos y aptitudes como docente universitario, pensando siempre en aportar calidad a los estándares de enseñanza al alumnado. Volver a la academia como estudiante, me dio la posibilidad de darle la vuelta a mi rol de docente, para lograr tener una aproximación de las expectativas de los estudiantes en cuanto a las materias y a lo que ellos esperan de sus docentes en la universidad.

En ese proceso de adquisición de nuevos conocimientos, pude replantearme algunos métodos ya establecidos en cuanto al acompañamiento y la evaluación de los alumnos durante el tiempo de enseñanza dentro del aula, así como fuera de ella, sobre las evaluaciones parciales y finales.

Mi participación en los seminarios me dejó enfocar mis esfuerzos en rediseñar la forma en la que aplicaba la evaluación, pero partiendo de una autoevaluación para identificar las fortalezas y falencias de mi trabajo, buscando una forma para superar esas dificultades y fortificando las bases de la evaluación.

Una de mis preocupaciones principales es el aprendizaje final de los estudiantes, no solo durante el tiempo de cursada, sino que, al terminar sus carreras, tengan la posibilidad de ser grandes profesionales para la sociedad.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, para lograr esta relación recíproca entre los alumnos y los docentes, es necesario que el profesor implemente una autoevaluación periódica para ajustar la metodología.

Es así, que el centro de este trabajo es destacar como la especialización me permitió modificar las diferentes aplicaciones evaluativas, y adquirir las herramientas que me ayudaron a mejorar y a enfrentar un momento de incertidumbre a nivel educativo como lo fue la pandemia por Covid-19 que nos puso en un escenario complejo a nivel enseñanza y que tuvimos que abordar rápidamente, para proveer a los alumnos el soporte suficiente para que no se vieran afectados y de esta forma culminaran sus estudios siendo evaluados de manera remota con la misma eficacia que de manera presencial.

Importancia de la evaluación

Según el autor Santos Guerra (1999), “la evaluación pone en manifiesto todas nuestras concepciones docentes; dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres”. Es decir que la cúspide del trabajo docente se determina por los resultados de la evaluación, ya que ella determina si el estudiante pudo lograr incorporar el temario de la materia y puede entonces aplicarlo a su labor profesional de una forma ética y correcta.

En esta medida, determinar las herramientas de la evaluación es de suma importancia, pero ello no hubiese surgido de no tener una causa o problema al que fuera imperativo buscar una solución o alternativa.

Como docente de la materia de Cálculo Financiero en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), y con las herramientas que adquirí durante el proceso de especialización, pude identificar algunos errores comunes en la construcción evaluativa que me permitieron realizar una valoración de los métodos usados para evaluar a los estudiantes de esta materia, no solo para saber si hubo aprendizaje y apropiación de los temas, sino para saber si el andamiaje educativo funciona de manera correcta. Dice Perrenoud (1996), “la evaluación está en el corazón del sistema didáctico. Tocar la evaluación es tocar otras muchas piezas del sistema”.

Es común que los reglamentos universitarios contengan una lista de los criterios que se deben implementar para realizar la evaluación, sin embargo, son los docentes de las materias los encargados de realizar la confección de las pruebas, basados en su experiencia, el problema es determinar que la aplicación de estas pruebas vaya más allá de la nota cuantitativa y en además de ello se pueda identificar en que medida el alumno internalizó el conocimiento, abriendo la puerta a una retroalimentación que va más allá de aprobar la materia o no.

Según el autor Jorge Steiman (2008), la enseñanza y la evaluación no pueden ser procesos aislados, los contenidos que se evalúan deben ser objeto de enseñanza, que, si así no fuera, se estaría traicionando a los alumnos. Enseñar no implica solamente que el alumno aprenda, sino que el docente perciba si su trabajo rinde frutos, dando paso a una mejora en sus técnicas.

Para Antonio Bolívar (s.f) la evaluación debe referirse a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados, como a los procesos que los han desarrollado, para adoptar las oportunas decisiones de mejora. La evaluación del aprendizaje de los alumnos se convierte en autorre-

gulación del proceso de enseñanza, y el criterio de si es necesario formular/readaptar el diseño y programación realizado. Asimismo, Alicia Camilloni (s.f.) define a la evaluación como indispensable para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y el aprendizaje. En sí, la evaluación es sólo un eslabón de una cadena que está conformada por otros eslabones como el proceso de enseñanza y de aprendizajes, los docentes y los mismos alumnos; es decir que, en definitiva, no podrían ser uno sin el otro.

Herramientas para evaluar

Con la especialización, pude adquirir varias herramientas que me han ayudado a potenciar mi análisis de estos procesos de evaluación, lo primero fue entender que la perspectiva del estudiante influye en los procesos que tenemos como docentes, no solo en la evaluación final, sino durante el proceso de dictado de clase. Por otro lado, que el examen contenga un detalle de la puntuación de cada pregunta a resolver y la ponderación de notas de acuerdo con el puntaje. $\text{Nota } 4 = \text{puntaje } 59/100$.

Además, es fundamental, dar devoluciones del examen, con el objetivo que el alumnado pueda comprender los aspectos a mejorar o reforzar y no se quede solo con una conclusión negativa o positiva, ya que esto no ayudará en sus aprendizajes y en la resolución de sus dudas en cada tema de la materia, pues esto es un factor importante para tener buenos resultados en las instancias de evaluación.

Otro factor importante, es la aplicación de trabajos prácticos de actividades sumativas que sirvan de andamiaje al alumnado para rendir y ser evaluado, ya que muchas veces se pierde el objetivo de cada tema y se

pueden emitir evaluaciones integradoras pero que no han sido trabajos en clase.

El tiempo del examen es un factor importante para considerar, ya que de ello depende la destreza que tendrá el alumno para rendir en tiempo y forma, además, definiendo pautas claras que deben ser trabajadas en clase. Es importante tener en cuenta que evaluar no solo es una instancia del cuatrimestre, es el proceso de todo un ciclo que integra actividades, trabajos en clase, repreguntas, errores, aciertos y, sobre todo, tiempo y dedicación, no solo del alumno al ser evaluado, sino al corregir las evaluaciones con criterio y tiempo.

Preguntas para mejorar el proceso de evaluar

Realizar un análisis adecuado sobre los métodos evaluativos requiere el planteamiento de preguntas que nos permitan indagar sobre la calidad de nuestro trabajo. Antes de la especialización en docencia universitaria de UNTREF, realizaba un proceso menos reflexivo acerca de los que significaba evaluar, teniendo en cuenta todos los factores que realmente llevan a culminar ese proceso y es por eso, por lo que creo que la carrera docente requiere una constante actualización que ayude a percibir lo valioso que es magnificar el proceso de enseñanza y crear instancias en donde el alumno realmente obtenga el aprendizaje que buscamos impartir en las aulas.

Algunas preguntas que surgieron como resultado de los seminarios de evaluación de la especialización fueron las siguientes: ¿Es realmente la evaluación estática? ¿La enseñanza se reduce solo al momento final de evaluación? ¿Cómo se puede fomentar la retroalimentación? ¿Deben ser todos los métodos de evaluación iguales, o deben ser adaptables a cada materia?

Las respuestas surgieron del análisis de las herramientas disponibles para evaluar. En definitiva, la evaluación debe ser dinámica y debe adaptarse a todos los procesos educativos no solo como resultado final, además, retroalimentar a los estudiantes además de ser positivo, es un método efectivo de comprensión de la falla y de resistencia a la frustración cuando el resultado no es el esperado, este se debe aplicar durante todo el recorrido de explicación del temario y después de cada evaluación. Finalmente, no se puede adaptar una herramienta universal para evaluar, sino que se debe buscar la mejor para cada proceso y materia, porque al final, será ese método el que nos permitirá evaluar si nuestros alumnos generaron el conocimiento esperado durante el paso por nuestra materia.



El cambio de paradigma en la evaluación por la pandemia de Covid-19

El panorama de incertidumbre que trajo la pandemia se hizo sentir en diferentes tramos de nuestras vidas, en medio de las medidas tomadas por los gobiernos en el

mundo, en las áreas educativas tuvimos que llevar todos nuestros conocimientos y adaptarlos a las nuevas tecnologías, procurando siempre un soporte para nuestros alumnos.

La implementación de estas nuevas tecnologías (Tics) nos puso en una encrucijada por que claramente, el método de estudio y la dedicación de nuestros alumnos iba a cambiar de alguna forma y por ende nosotros como docentes debemos tener un plan de contingencia para afrontar este nuevo escenario de clases remotas, recursos inesperados usados por los alumnos con el fin de aprobar las materias, además de proveer espacios para capturar la concentración de los alumnos para que pudieran rendir y tener buenos resultados.

La experiencia en docencia y la especialización me llevaron a determinar la manera más idónea para seguir trabajando y evaluando con calidad, aunque no estuviéramos dentro de un aula física.

Además, el compartir inquietudes con otros colegas nos llevó a redactar un texto sobre la evaluación en la pandemia que se tituló “Evaluar, y en la virtualidad” en donde recopilamos la experiencia de cada uno como docentes universitarios. En mi caso, como representante de la Universidad de Tres de Febrero, analicé como contribuir con un aprendizaje significativo para cada alumno, mostrando siempre disposición, aunque, no fuera durante el tiempo de cursada, fomentando la participación y el interés de lo alumnos durante el aprendizaje.

Conclusión

Cursar la especialización fue un trabajo complejo y de mucha dedicación, que amplió mi visión, no solo para mejorar mi desempeño como docente, sino para compartir mis experiencias con otros docentes en pro

de mejorar nuestros sistemas de enseñanza, siempre pensando en dar lo mejor a los alumnos, que vienen a la academia a ser moldeados y preparados para trabajar como expertos profesionales en una sociedad que tanto los necesita.

Finalmente, la pandemia me demostró que la educación y los procesos no pueden ser estáticos, y que en cualquier momento tendremos que enfrentarnos a cambios inesperados, que van a requerir que estemos a la altura de las circunstancias. Un docente no puede dejar de instruirse, de actualizarse y modernizarse y fue la pandemia un aviso de que es necesario estar siempre a la vanguardia.

Bibliografía

- Bolívar, A. (s.f.). La mejora de los procesos de evaluación.
Documento presentado en la mejora de los procesos de evaluación, Granada, España.
- Camilloni, A. (s.f.). Las funciones de la evaluación.
Recuperado 30 mayo, 2018, de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Perrenoud, ph. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata, 2da ed.
- Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. Recuperado 25 mayo, 2018, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Capítulo VII

Qualidade na educação e sustentabilidade socioambiental

*Claudia Maris Coelho Pezzi
Liliane Cristina Dias*

Introdução

Um ambiente saudável é “fundante” para a saúde pública, a suficiência dos ecossistemas, assim como a sustentabilidade das sociedades. Nas últimas décadas, temos testemunhado o aparecimento de vários movimentos em prol do meio ambiente. Em diversos países, programas e estratégias vêm sendo empreendidas, com o intuito de frear a degradação ambiental ou de encontrar novas alternativas para processos de produção e consumo menos impactantes.

Nesse viés, vem-se desenvolvendo a implementação e o acompanhamento de ações para o desenvolvimento sustentável, resultante das discussões em âmbito social e governamental, quando se reconheceu a necessidade de implementação de uma forma de desenvolvimento que se inclui não apenas o desenvolvimento econômico, mas também a justiça social e ambiental.

Dentro desse contexto, quando as discussões estão na esfera de legislação ambiental, sua implementação fica sempre em segundo plano; há poucos dados para auxiliar na compreensão e abordar essa lacuna. Os Indicadores de Governança Ambiental para a América Latina e Caribe© (IGA) representam o primeiro passo para enfrentar esse desafio, quando se propôs a medir

como a governança ambiental funciona na prática. Esses indicadores são uma ferramenta de avaliação qualitativa para dez países que são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Jamaica, Peru, República Dominicana e Uruguai (BID, 2020).

Uma característica de todos os países, na atualidade, é a necessidade constante de indicadores aplicados em diferentes setores econômicos e sociais, que respondam à demanda por transparência da sociedade. Há necessidade de uma melhor gestão e geração de recursos em curto prazo, com menos custos.

Não distante do que acontece no mundo, a escola atualmente recebe exigências da sociedade em todos os âmbitos, sendo um desafio constante também aos profissionais da educação, compreender e aplicar os princípios da sustentabilidade socioambiental, inclusive na gestão escolar. Brito, Cunha e Síveres (2018, p. 396) afirmam que “as questões socioambientais internalizadas e vividas a partir dos ambientes educacionais são de importância crucial para a qualidade de vida das gerações atuais e, mais ainda, das gerações futuras”.

Os indicadores são compostos por parâmetros quantitativos e qualitativos que auxiliam no acompanhamento de determinada atividade, apontando se os objetivos estão sendo atingidos, ou se há ou não necessidade de intervenção. Não vamos encontrar listagens de indicadores qualitativos, pois, diferentemente das escalas de mensuração, esses são construídos com os próprios atores que fazem parte do estudo avaliativo e, a não ser em casos culturais mais ou menos homogêneos, não podem e não devem ser replicados (MINAYO, 2009).

Sendo assim, a produção de estatísticas e indicadores no Brasil foi ampliada nos anos recentes, permitindo

diagnósticos mais precisos no que se refere ao, resultado, às comparações e, para formular metas, principalmente para escolas que focalizem o trabalho escolar na obtenção de resultados mais congruentes com desempenhos aceitáveis. O uso dos indicadores exige uma compreensão adequada do que expressam e das imprecisões existentes nos dados (SOUZA, 2010).

As avaliações educacionais externas em larga escala são uma realidade no País, desde a década de 90, do século XX, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Entretanto, apesar do grande esforço para a disseminação desses resultados por parte do Inep e do Ministério da Educação (MEC), não havia muita repercussão do Saeb nos municípios e nas escolas que forneciam as informações primárias, porque eles não eram representados como unidades isoladas na avaliação nacional.

Para ter um resultado mais amplo, foi introduzido na política educacional o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Ele é calculado, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), combinando dados de rendimento escolar – obtidos pelo Censo Escolar – com dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais. Por meio do IDEB, o governo sinaliza para toda a sociedade que um sistema de ensino, para ter qualidade, deve garantir o aprendizado de seus alunos com uma trajetória educacional regular, sem reprovações (FERNANDES, 2007). Nesse contexto tem relevância os critérios relacionados ao rendimento escolar não levando

em consideração o estudante e suas relações com o meio em que ele vive.

A concepção de qualidade na educação neste estudo reflete a compreensão de educação enquanto direito social nos marcos da Constituição Federal de 1988. O significado desse entendimento repercute na necessidade de meditar sobre o papel da educação na condução das políticas públicas adotadas pelo Estado, frente às desigualdades socioespaciais. Este estudo tem como objetivo analisar indicadores de qualidade na educação, no que tange à sustentabilidade socioambiental nas escolas. Os indicadores são definidos como sinais que revelam aspectos de determinada realidade, podendo qualificar algo e suas variações possibilitam constatar mudanças (BRASIL, 2007).

A sustentabilidade socioambiental precisa ser entendida como um processo de ação criadora, que como novo critério básico e integrador pode fortalecer valores coletivos, a partir de práticas educativas contextualizadoras e problematizadoras, que tragam uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental tanto para a escola, como para outros ambientes (JACOBI, 2003). Neste sentido, Boff (2015) defende que, ser sustentável é ter ideias que consigam se renovar, gerenciar sem explorar, lucrar de forma responsável e com foco na continuidade dos processos, além de viver e conduzir projetos que não prejudiquem o Planeta.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa utilizando-se de pesquisa teórica sobre os temas abordados, tomando-se como corpo principal de pesquisa a análise de indicadores de qualidade na educação, no que se refere a sustentabilidade socioambiental nas escolas.

Indicadores de qualidade na educação

As avaliações educacionais externas em larga escala são uma realidade no país desde a década de 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entretanto, apesar do grande esforço para a disseminação desses resultados por parte do INEP e do Ministério da Educação (MEC), não havia muita repercussão do SAEB nos municípios e nas escolas que forneciam as informações primárias, porque eles não eram representados como unidades isoladas na avaliação nacional.

Para ter um resultado mais amplo, foi introduzido na política educacional o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Ele é calculado, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), combinando dados de rendimento escolar – obtidos pelo Censo Escolar – com dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais. Por meio do Ideb, o governo sinaliza para toda a sociedade que um sistema de ensino, para ter qualidade, deve garantir o aprendizado de seus alunos com uma trajetória educacional regular, sem reprovações (FERNANDES, 2007). Nesse contexto tem relevância os critérios relacionados somente ao desempenho escolar do estudante.

Oito são os indicadores educacionais derivados dos dados do Censo Escolar 2017 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2 de julho de 2021. São eles: Média de alunos por turma, média de horas-aula diária, taxa de

distorção idade-série, percentual de docentes com curso superior, adequação da formação docente, regularidade do corpo docente, esforço docente, complexidade da gestão da escola.

Esses indicadores são nacionais e têm o objetivo de comparar as estratégias da sua escola com a de outras instituições de ensino, para verificar se elas estão sendo efetivas.

Sendo assim, a produção de estatísticas e indicadores no Brasil foi ampliada nos anos recentes, permitindo diagnósticos mais precisos. Os indicadores educacionais são usados com três finalidades principais: a) contribuir para o diagnóstico sobre problemas como repetência e inclusão educacional; b) fazer comparações nacionais e internacionais que permitem identificar deficiências importantes nos recursos humanos, físicos e financeiros e na gestão educacional, especialmente quando expressadas por desigualdades educacionais; c) formular metas, principalmente para escolas, que focalizem o trabalho escolar na obtenção de resultados mais congruentes com desempenhos aceitáveis. O uso dos indicadores exige uma compreensão adequada do que expressam e das imprecisões existentes nos dados (SOUZA, 2010).

A educação ambiental na implantação de indicadores de sustentabilidade socioambiental

Ao pensar a gestão da educação voltada para indicadores de sustentabilidade socioambiental, pensamos na educação não como um produto a ser incorporado, mas sim como um processo que possibilite a compreensão crítica no entendimento das principais questões da sociedade e seus desafios, para que o estudante não só possa ir além de uma apropriação de conteúdos sistematizados, como também da lógica, da estruturação e do contexto

histórico-político, em que os problemas socioambientais foram e estão sendo produzidos.

Nesse sentido, a libertação sócio-política está dialeticamente relacionada, sendo compreendidas no processo de vir-a-ser, superado na contradição opressor *versus* oprimido. Nesse âmbito, a Pedagogia do oprimido de Freire colabora por ser uma pedagogia do ser humano, nas mais diversas e complexas relações. Ou seja, o educador tem de agir na práxis, e, para tal precisa ser educado/educar/educar-se, não lhe sendo suficiente o simples contato distanciado com aqueles aos quais se destina sua tarefa. E é nesse sentido que o pensamento de Dussel (2007) possui reconhecimento em suas premissas políticas que se tornam essenciais para a educação ambiental.

Diante da problemática socioambiental agravada pela intervenção antrópica, evidencia-se a necessidade de intervenção da complexidade do mundo atual e o estabelecimento de relações mútuas e recíprocas entre as partes (MORIN, 2000), ou seja, é preciso ponderar e reinterpretar as relações entre os seres humanos e destes com a natureza (BRASIL, 2012).

A escola ainda é a principal responsável pela disseminação do conhecimento na sociedade, tendo papel fundamental no desenvolvimento de futuras sociedades sustentáveis, devendo ser modelos de sustentabilidade, para uma mudança de paradigma, no que se refere à cultura sustentável. De acordo com estudo publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), um dos desafios da construção das futuras sociedades sustentáveis é criar instrumentos de mensuração capazes de avaliar a eficiência das medidas adotadas. Indicadores são ferramentas constituídas por uma ou mais variáveis que, associadas de diversas formas, reve-

lam significados mais amplos sobre os fenômenos a que se referem.

Considerações finais

Ao analisar indicadores de qualidade na educação, se verificou que há muitas referências de indicadores de qualidade relacionados ao rendimento escolar, algumas referentes às questões sociais, com a finalidade de fazer comparações nacionais e internacionais, que permitem verificar deficiências importantes nos recursos humanos, físicos e financeiros e na gestão educacional, especialmente quando expressadas por desigualdades educacionais. Nesse sentido, percebe-se a carência de indicadores específicos relacionados ao ambiente, no que tange à sustentabilidade socioambiental nas escolas.

É necessário em educação voltada para indicadores de sustentabilidade socioambiental, não como um produto a ser incorporado, mas como um processo que possibilite a compreensão crítica no entendimento das principais questões da sociedade e seus desafios, para que o estudante não só possa ir além de uma apropriação de conteúdos sistematizados, mas também da lógica, da estruturação e do contexto histórico-político, em que os problemas socioambientais foram e estão sendo produzidos.

Referências

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID); WORD, Justice Projeto. *Indicadores de governança ambiental para a América Latina e Caribe*, Copyright © 2020 Banco Interamericano de Desenvolvimento. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do

Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 abr., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, 15 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/bncc_ei_ef_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SIVERES, Luiz. Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE. *Ciência & Educação*, Bauri, v. 24, n. 2, p.395-410, abr. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180020009>.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é: o que não é*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract>. Acesso em: 7 set. 2022.

DUSSEL, Enrique D. *Ética comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1986.

FELIX, R. A. Z. Coleta seletiva em ambiente escolar. *Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 18, p. 57-71, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020*. Texto enviado pelo governo federal ao Congresso. Brasília: Ministério da Educação, 15 dez., 2010.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

MACEDO, Carla Vanessa Pinto de; FREITAS, Ana Augusta Ferreira de; GUERRA, Diego de Sousa. Uma escala para mensuração da importância percebida pelos docentes sobre a abordagem socioambiental nos cursos de administração de empresas. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 75-97, fev. 2013.

MINAYO, Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

RODRIGUES, Jose Cláudio Ramos. A educação ambiental nas escolas de Santa Catarina. *Revista de Educação Ambiental*, v. 23, n. 1, 2018.

SOUZA, Alberto de Melo. A relevância dos indicadores educacionais para a Educação Básica: informação e decisões. *Meta Avaliação*, v. 2, n. 5, p. 153-179, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Parte II
Dimensão política e filosófica

Capítulo VIII

Educação popular no contexto da saúde como um espaço pedagógico por excelência⁴

*Aline Moreschi Vivan
Geraldo Antônio da Rosa*

Introdução

Este artigo é um recorte teórico de minha dissertação de Mestrado em Educação, PPGEduc, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), a partir do qual abordo o contexto de saúde popular, destacando a importância do pedagogo, a fim de efetivar um processo de educação não formal e, assim, fortalecer e expandir vínculos ao longo da vida: uma proposta que integra pedagogo, pré-natal e a educação popular como palavras-chave.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa bibliográfica e documental concerne à Educação Popular um espaço por excelência para o pedagogo, a partir de estudos em Freire. A base freireana visa dar autonomia ao ser humano, e não tão somente isso: a metodologia freireana ensina o humano a deixar de ser passivo, dando-lhe oportunidades de transformar o ambiente em que vive, tornando, assim, o indivíduo capaz de tomar decisões crítico-reflexivas ao longo da vida.

Como eixo norteador, trabalhei com o problema de pesquisa: de que maneira a mediação pedagógica na educação pré-natal pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular? E como objetivo desta proposta,

⁴ Artigo publicado na Revista Gapesvida, v. 8, n. 20, 2022. ISSN: 2447-3545. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gapesvida>.

procurei contextualizar a educação pré-natal enquanto experiência em Saúde Pública e a possível inserção do pedagogo, fundamentado na concepção da educação e na educação pré-natal.

Possíveis diretrizes para a atuação do pedagogo no espaço de saúde

A educação popular em saúde pode ser considerada “um caminho capaz de contribuir com metodologias, tecnologias e saberes para a constituição de novos sentidos e práticas no âmbito do SUS” (BRASIL, 2012, p. 3). Freire, incansável defensor da liberdade, da autonomia do ser humano, filósofo e educador, concebe o homem como ser social, finito, inconcluso, mas consciente desta sua inconclusão. Esse pensamento de Freire traz o ideal emancipatório, uma vez que a educação popular pode trazer questões sociais a serem problematizadas.

Vasconcelos (2009) aponta que as práticas educativas em saúde foram construídas de maneira dialógica:

Começaram a surgir modos de enfrentamento dos problemas de saúde que mostravam uma surpreendente capacidade de promover a saúde de uma maneira ainda não conhecida na tradição da saúde pública e das várias profissões de saúde, que sempre viram a população como uma massa de carentes que precisava ser ensinada e transformada a partir do saber técnico. Eram práticas extremamente participativas e que contemplavam dimensões e necessidades desprezadas pela medicina oficial. Resultavam em mobilizações comunitárias e movimentos que enfrentavam dimensões coletivas do processo de adoecimento ainda não conhecidas. Formavam pessoas e grupos extremamente ativos e altivos,

protagonistas de um modo de ser saudável ainda não vislumbrado pela medicina (VASCONCELOS 2009, p. 32).

Tais práticas foram embasadas na Educação Popular, pela capacidade de construção coletiva e eficácia significativa, que trabalha o ser humano na busca de aprendizados e investigações que fomentem o respeito à cultura popular e promovam análise crítica. Este mediar é um desafio, pois exige um olhar atento e sensível, durante a condução das discussões. Na saúde, a educação permanente traz como objetivo transformar práticas e organizações, apresentando-se como uma proposta de ação estratégica que contribui na transformação de práticas pedagógicas e de saúde, construindo, assim, uma estratégia de ação-reflexão-ação.

Em 1991, surge o movimento para a educação popular, que toma forma em 1998, passando a se chamar Rede de Educação Popular em Saúde, com a participação de um grupo que acreditava nesta estratégia, um melhor caminho para os usuários do SUS, ofertando mais qualidade, participação e vida saudável.

Neste âmbito do SUS, a educação popular é um caminho para a constituição de novos sentidos e práticas, um caminho de construção de saberes. Portanto, podemos relacionar e refletir as questões sociais trazidas pelo educador Paulo Freire, quando fala em Educação Popular. Essa perspectiva de trabalho embasa e problematiza questões de cunho social, tendo um ideal emancipatório, na relação entre opressores e oprimidos.

A educação popular constitui-se como as formas participativas, com o diálogo sobre fazer saúde. Esses movimentos coletivos promovem ações e contribuições ao sistema de saúde, de modo que críticas e consolidações aparecem nesses debates, criando espaços dinâmicos,

equidade e agenciam uma sociedade protagonista e fortalecida. Dessa forma, não apenas se torna uma prática de interação e respeito, mas (re)organiza condutas, cuidados, posturas de gestão quanto à participação social no contexto da saúde.

Se pensarmos nas décadas de 50 e 60, do século passado, podemos lembrar movimentos que impulsionaram o campo da cultura popular. Paulo Freire qualificou e sistematizou essa educação popular, a partir de uma perspectiva emancipatória de análise e de construção à população e que, posteriormente, gerou sua obra *Pedagogia do oprimido*.

Ainda na década de 60, com o Golpe Militar, vários simpatizantes, políticos e intelectuais foram perseguidos por labutarem em uma perspectiva da Educação Libertadora nos movimentos sociais. Entretanto, no Brasil, assim como na América Latina, foram desenvolvidas muitas experiências educativas e, portanto, o movimento tomou forma e resistência.

Nessa perspectiva, a Educação Popular torna-se um movimento coletivo e social, um marco importante para as possíveis transformações sociais, baseada na democracia e na perspectiva do protagonismo. A partir dos anos 70, essa urgência por qualificar cada vez mais essa Educação Popular emerge com abundância. Sistemas precários de saúde pública e inserções do mercado de trabalho marginal aparecem. Destacam-se, a partir destes, alguns movimentos de reformas sanitárias dentro do quesito saúde. Muitas práticas reflexivas e comunitárias surgem para embasar e qualificar essa educação popular e lidar com a exclusão social e com a situação opressora existente.

Além dos movimentos sociais de discussão e melhora, ganha-se melhor organização, quando se fundam espaços aparelhados, sistematizados e produtores de conceitos fundamentais para as lutas populares. Tais espaços tomam maior proporção na década de 90, período em que, dentre os aspectos norteadores, se buscava uma intensa integração dos profissionais da saúde, além de uma participação mais ativa e intensa. Em decorrência, nos anos de 2002 e 2003, outros conselhos foram discutidos e implantados, sendo um deles a constituição de um espaço para a gestão do sistema, a fim de os movimentos sociais populares poderem articular e mobilizar os movimentos e as práticas na saúde popular, sendo constituída a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (Aneps).

Após estes marcos importantes de institucionalização, a educação popular em saúde estabelece um contexto de participação e cuidado integral à saúde; é, então, proposto um processo de trabalho democrático e participativo que busca refletir e qualificar as interlocuções, além de acompanhar o processo de formulação dessas políticas.

Retomando os pensamentos e ensinamentos de Freire, se pararmos para refletir sobre o que acabo de destacar no contexto saúde, de educação popular, isso nos permite lembrarmos alguns embasamentos como movimentos coletivos, de visibilidade de ações, de rodas de conversa, de ações proporcionadas pelos ensinamentos de Freire e que articulam uma mobilização coletiva em defesa dos direitos dos cidadãos. A pedagogia freireana permite-nos unir a teoria à prática, trazendo historicidade, contextos e articulações políticas, na busca de consolidações e produções de conhecimento a partir

de espaços e práticas que dão maior visibilidade aos movimentos populares.

Inserir-se, aqui, o sentido da ação-reflexão-ação, em que a prática popular se constrói no povo, e não para o povo; deve-se partir de uma prática desenvolvida em cunho social, de modo a interagir para a vida e para a luta social capaz de pensar e agir de forma participativa e evolutiva do ser.

A Educação Popular em Saúde pressupõe o conhecimento como produção histórico-social dos sujeitos construído a partir do diálogo. “O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu/tu e por seu inacabamento o sujeito está sempre se construindo mediatizado pelo mundo” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012, p. 10).

O diálogo sempre pressupõe a natureza do ser mais, do reconhecer as diferenças, do compreender, do promover a esperança e o amor não só às pessoas, mas ao mundo. Dessa forma, a educação popular em saúde pode viabilizar possibilidades de construções coletivas, de cuidados fomentados a partir de diálogo, de processos de trocas participativas e humanas, e não sustentadas em práticas autoritárias que venham a oprimir o ser.

Um trabalho voltado ao pensar nas emoções, ao estabelecer e fortalecer vínculos entre pares, voltado à integração, à dinâmica da vida, de forma a preservar e promover vínculos de solidariedade ao próximo, práticas educativas emancipatórias, que sejam geradas a partir desta estruturação integral e coletiva.

Nesse compasso, o trabalho com as emoções passa a ser complexo, sendo possível a condução do mediador/

figura do pedagogo com o processo de formação e de conhecimento pertinente para mediar essa complexidade, rompendo posturas somente práticas e dando espaço às subjetividades decorrentes, captando medos, angústias, paixões, alegrias dentro de tal contexto das emoções. Arruda explica:

[...] pessoas trazem consigo muitas histórias, percepções e emoções que podem tornar-se instrumentos valiosos, pois são capitais intangíveis que precisam ser estimulados para vir à tona, principalmente porque poderão tornar-se importantes âncoras para a reflexão aberta pela prática da mediação (ARRUDA, 2004, p. 183).

Reportando-se ao desenvolvimento emocional, entendemos que é necessário ter um ambiente harmonioso, que facilite e conduza os processos e o amadurecimento da criança. A história da criança inicia com a total dependência em relação a um adulto, mas que, por sua vez, faz a mediação de sua dependência a cada dia. A necessidade de afeto e amor é mais forte do que a necessidade de se alimentar. Antes mesmo de nascer, as dependências caracterizam-se em aspectos físicos e corporais em torno do bebê. Ao nascer, cabe à mãe conduzir as necessidades imediatas do bebê e, à medida que o tempo passa, a figura materna nutre esse amor, fazendo com que seu bebê se sinta confortável e confiante.

[...] A cada criança que nasce, a vida e o mundo começam mais uma vez, e nós, adultos, nos surpreendemos, nos questionamos, nos aventuramos por caminhos que nos ajudem a entendê-las. (FRIEDMANN, 2020, p. 17).

As primeiras memórias de um bebê iniciam ainda no útero. O bebê reconhece o ritmo cardíaco do coração

de sua mãe, a sintonia perfeita entre ambos; os bebês, ao iniciarem sua vida, vivenciarão experiências a todo tempo, as quais ficarão armazenadas em seu sistema de memórias e que mais tarde lhe trarão confiança.

As interações vivenciadas entre mãe e bebê são essenciais e influenciam a estrutura do vínculo afetivo; por isso, se faz especialmente necessário estar presente, ninar, pegar no colo, tudo em especial no primeiro ano de vida do bebê.

Winnicott – pediatra e psicanalista –, em sua teoria do amadurecimento pessoal, dá ênfase à maternagem, que significa a relação entre mãe e bebê, porque, assim, o cuidado maternal, em relação ao seu bebê, potencializa para que ocorra um desenvolvimento saudável; considera-se que a maternagem é, de fato, essencial frente ao desenvolvimento da criança.

Toda emoção traz consigo ações humanas, posto que, “para conhecer a emoção, deve-se observar a ação e, para conhecer a ação, observa-se a emoção” (ARRUDA, 2004, p. 170). Para compreender as atividades humanas, sempre devemos observar as emoções; desse modo, é possível percebermos quais ações estão presentes naquela emoção. As mães o demonstram por intermédio da postura, das ações naturais quando conversam, tocam e alimentam seus bebês, momentos em que estão transmitindo carinho, afeto e amor.

A função de mediar permite conduzir, intervir de forma condutora, incluindo o sujeito que precisa desejar e estar emocionado, vinculado a determinadas ações, podendo ser este o trabalho desenvolvido pelo pedagogo junto à educação pré-natal, no âmbito do SUS.

Arruda (2004, p. 176) cita que “mediação [deve ser entendida] como prática construída e incorporada

pela subjetividade dos sujeitos”. Além de ambos estarem abertos ao trabalho conjunto, é preciso atentar às diferenças. A mediação precisa seguir um processo de conversa, de diálogo; o mediador, portanto, tem de ser capaz de praticar, em sua mediação, processos singulares em relação às emoções. É preciso reconhecer que o sujeito é autor frente ao processo, e não apenas ator: “[...] A mediação não é apenas um processo que se realiza no campo de atuação ou uma prática objetiva, mas também um processo subjetivo” (ARRUDA, 2004, p. 176).

Cada sujeito traz consigo uma pluralidade, uma facilidade de se adaptar e de se reconstruir. Cabe ao mediador, frente a este processo, manter seu olhar atento e deixar fruir suas potencialidades em seu sujeito, a emoção que atua nas singularidades.

Se pensarmos na intenção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS), como objetivo e intenção ao seu desenvolvimento, aí estará a participação de todos. Reportando-se ao Brasil, está a participação social, trazida pela PNEPS e prevista no art. 198 da Constituição de 1998, em que a participação da comunidade é uma diretriz do SUS.

Winnicott (2020) explica que o fato de os bebês serem desejados e amados por sua mãe e pai nutre a criança e propicia que ela possa vir a se tornar um indivíduo que não apenas cumprirá seu destino, mas seguirá os passos que lhe foram legados, e esse sentimento de pertencimento chama-se amor.

A PNEPS reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS. Propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde,

a partir do diálogo entre a diversidade de saberes valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS (BRASIL, 2012, p. 14).

Essas diretrizes espreitam a práxis desta educação popular e, na saúde estruturada nos pressupostos trazidos pela PNEPS, sendo eles: o diálogo, que constitui culturalmente os sujeitos; a “amorosidade”, que fortalece o afetivo, que acolhe e possibilita a confiança; a problematização, que surge através do diálogo e das críticas construtivas; a construção compartilhada do conhecimento, que consiste na troca e na interação de saberes, com o objetivo coletivo de transformar e compreender; a emancipação, que fortalece mais uma vez o coletivo, a conquista de um grupo pela libertação de qualquer forma de opressão; e o compromisso com a construção do projeto democrático e popular, que é o reforçar do compromisso da PNEPS, na busca por uma sociedade mais igualitária.

A partir dos eixos expostos, podemos destacar que sentir-se pertencente ao desenvolvimento dessas práticas em saúde popular são importantes articulações para sua promoção. Mas, mesmo com todos os esforços fixados, a partir destas políticas públicas, ainda existe um desafio na busca por mais equidade e humanidade – uma sociedade mais justa que pense valores coletivos, e não individuais apenas.

Os ambientes locais são estratégias para se colocarem em prática essas ações. Em esfera federal ou estadual, fundam-se as estratégias e os programas, mas os territórios se fazem necessários para tais articulações, colocando em prática essa perspectiva de fortalecimento.

A Educação Popular busca trabalhar pedagogicamente o ser humano, fomentar a construção da investigação e do aprendizado, de modo a respeitar a cultura popular e promover a capacidade de análise crítica, de luta e de enfrentamento dos sujeitos (STHAL, 2017, p. 127).

A educação popular enfatiza e preconiza a criação de espaços acolhedores, que promovam as trocas e possibilitem a reflexão, compreendendo o ser humano em sua integralidade, fomentando seu protagonismo e o cuidado com a saúde. Se cada local puder apoiar, sistematizar e criar serviços e ações que potencializem cada vez mais essas práticas populares voltadas ao cuidar, serão geridos os serviços locais, aprimorando o âmbito do SUS; afinal, cabe ao Ministério da Saúde promover políticas públicas, às Secretarias Estaduais pactuar e garantir a inclusão das mesmas, e às Secretarias Municipais implementar as estratégias e ações necessárias, bem como monitorar e avaliar se estão sendo aplicadas de forma inclusiva e participativa.

Seguindo a Portaria n. 2.761, de 19 de novembro de 2013, estabelecida pelo Ministério da Saúde, que institui a Política Nacional de Educação Popular no âmbito do SUS, ela traz os seguintes princípios: diálogo, “amorosidade”, problematização, construção compartilhada do conhecimento, emancipação e o compromisso com a construção do projeto democrático-popular. E, como eixos estratégicos, a participação, o controle social e a gestão participativa; a formação, comunicação e produção de conhecimento; o cuidado em saúde, a intersetorialidade e diálogos multiculturais.

Nessa direção, a partir de uma perspectiva de colaboração, o pedagogo pode, dentro do ambiente da saúde, por meio de suas intervenções metodológico-educativas,

oferecer uma escuta mais atenta para as gestantes, direcionando ao bebê estímulos que fortaleçam cada vez mais os vínculos.

Desmitifica-se a ideia de que o pedagogo só pode atuar em ambiente escolar, posto que pode atuar em espaços não formais também; como já preconizava o pedagogo alemão Schmied-Kowarzik, o trabalho do pedagogo é uma prática humana, uma prática social.

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Voltando à Portaria n. 2.761, de 19 de novembro de 2013, que é uma diretriz dentro do ambiente da saúde, nela são elencados alguns princípios de que o pedagogo pode trabalhar nesta educação pré-natal, dentro do conceito social da educação popular.

Partindo do diálogo, podem-se criar e estimular histórias e processos de humanização aliados à amorosidade, que faz as relações se ampliarem para os próximos. A problematização pode aliar questões de saúde e relações, junto a uma construção compartilhada das melhores dicas às gestantes, melhores procedimentos que vão se tornando um processo de libertação, dando voz ao grupo

e construindo uma sociedade mais justa, mais humana e que ouve e constrói junto.

A educação popular traz consigo participação e protagonismo, pois se constrói, conjuntamente, no compartilhar das experiências, vivências e da interação social. É neste contexto que entra o papel do pedagogo como mediador do processo, na busca pela reflexão crítica, possibilitando aos envolvidos se tornarem protagonistas de sua história e de suas construções. Esse pedagogo pode, por meio de técnicas, rodas de conversa e relaxamento, buscar abordar questões que podem se refletir como ponto de partida de dúvidas, de incertezas, de processos de se sentir mais seguro.

Nessa conjuntura de intervenção, o pedagogo promove a participação efetiva das gestantes, abordando práticas educativas e estabelecendo vínculos com o ensino e a aprendizagem, levando informações e práticas educativas maternas dentro do ambiente de saúde, fortalecendo os vínculos entre mãe e bebê, além de desenvolver as relações e a participação social entre profissionais que, juntos, atuarão em prol do desenvolvimento de uma conjuntura de reflexões.

Considerações finais

Pensando em educação popular, refletimos sobre a criança como protagonista deste processo. Uma mudança paradigmática, uma proposta ao redirecionamento de um trabalho, uma melhor compreensão envolta pela perspectiva emancipatória. Cabe ressaltar que, dentro de uma educação popular, via Sistema Único de Saúde, a importância da oferta do pré-natal estende-se a todos que circundam o contexto familiar. Tais experiências gestacionais perpassarão o bem-estar, trarão memórias afetivas e, posteriormente, um futuro melhor, uma con-

dição mais humana. Seria a preparação um investimento ao futuro, que pode ser executado pela figura do pedagogo, por meio das mediações.

Em análise, a portaria que traz o Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento, em suas diretrizes e conduções dentro do ambiente SUS, faz perceber que, no Brasil, inicialmente, tal trabalho era exercido pelas parteiras. Posteriormente, com o surgimento do Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (PHPN) e dos processos de industrialização, foi possível pensar a respeito de um programa que pudesse acompanhar a evolução da ciência e dar melhores condições às mulheres e a seus bebês, durante o período gestacional.

Nesse movimento coletivo para possíveis transformações é que a educação popular emerge e, esse pedagogo, por intermédio de sua técnica e de conhecimento científico, poderá promover a interação coletiva e a participação efetiva das gestantes usuárias do Sistema Único de Saúde, além de uma conjuntura de reflexões.

O pedagogo muito contribuirá em termos de um planejamento que vai além de informações advindas das políticas públicas, uma vez que este profissional poderá apontar possíveis caminhos, a partir de uma contextualização da realidade dos usuários do Sistema Único de Saúde. Outra questão importante neste processo é a utilização de metodologia, que irá ao encontro de maior efetividade no processo de formação das gestantes e, em uma perspectiva dialógica, seguramente o Pedagogo desenvolverá um trabalho muito importante, que é o trabalho de escuta. Essas conduções, aliadas ao processo de educação pré-natal e cuidados com saúde, constituirão uma educação popular com projeções humanizadoras, dando-lhes oportunidade, potencializando a transformação, o protagonismo e a evolução do ser.

Referências

ARRUDA, Marina Patrício de. *A prática da mediação em busca de um mediador de emoções*. Pelotas: Seiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Educação Popular em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos... *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR.

STHAL, Hellen Cristina; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. Educação popular como política de saúde: interfaces com a formação profissional em saúde. *Cadernos de Pesquisa – PPGÉ*, v. 24, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdesquisa/article/view/7518>. Acesso em: 20 out. 2021.

VASCONCELOS, E. M. Victor Valla e o movimento da educação popular em saúde. In: GARCIA, R. L. (org.). *Victor Vincent Valla: companheiro de lutas, de ideias, de vida*. Recife: ANPEd, UFPE; Cead, 2009. p. 31-38.

WINNICOTT, Donald W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Ubu, 2020.

Capítulo IX

Desafios no desenvolvimento da autonomia em crianças atendidas em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos:

uma aproximação entre a psicologia do desenvolvimento e a filosofia da educação

Victor Abreu Ribeiro
Matheus Wilian de Jesus Reis

Introdução

A autonomia pode ser compreendida como a capacidade construída de superação dos determinismos, possíveis enfrentamentos, orientada pelas necessidades coletivas de um grupo social de referência (CASTRILLON, 1989, p. 32).

Pesquisas revelam que a perda de espaço para a discussão e construção da autonomia entre os educadores repercute na construção da autonomia entre os educandos (ROSSETTO, 2005). A presente discussão não tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas, mas sim pormenorizar possíveis desafios no desenvolvimento da autonomia em crianças atendidas em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV), num diálogo entre a psicologia do desenvolvimento e o pensamento latino-americano sobre a educação. Sem a pretensão de ser exaustiva, a discussão se aproxima de alguns teóricos da psicologia do desenvolvimento e, considerando o que vem sendo desenvolvido nos SCFV, busca superar a crença ingênua nas liberdades e nos deveres individuais,

descontextualizada de fatores relacionados ao ambiente onde o sujeito está inserido, e à sua consciência. O complexo desafio de favorecer a construção da autonomia do sujeito, considerando suas tensões internas e sociais, que retroalimentam suas vontades e interferem em suas decisões, é o fio condutor, a partir do qual toda discussão se desenvolve.

Desenvolvimento da subjetividade e a promoção da autonomia

Um primeiro desafio se apresenta quando a autonomia do sujeito é desligada do próprio desenvolvimento enquanto subjetividade. O conceito, seguido geralmente pelo de “criticidade” ou “participação social”, é bastante recorrente em várias propostas educacionais comprometidas com os interesses das classes sociais menos favorecidas. No entanto, a autonomia daquele que podemos chamar de sujeito autônomo não pode ser reduzida àquilo que é fruto da crença ingênua nas liberdades e nos deveres individuais. O senso comum parece ter levado o conceito a sugerir, à primeira vista, a capacidade da escolha racional e da ação voluntária, frutos da racionalidade instrumental e do livre-arbítrio. Diante disso, a promoção da autonomia, se pensada superficialmente, corre o risco de se tornar somente um ideal social a ser atingido, através da livre-iniciativa, permanentemente, situada num futuro condicionado às transformações sociais.

Comumente vinculada à escola formal, entendida como mecanismo de mobilidade social, mas também como formação da consciência de classe, a busca do entendimento do conceito de autonomia tem sido pensada, a partir do fato de que os indivíduos se localizam de modo diverso, em relação ao processo produtivo, gerador de desigualdades sociais. As classes dominantes garan-

tem sua prevalência através de uma sociedade complexa e fortemente estratificada, formada por indivíduos, cuja autonomia está enviesada por uma ótica produtivo-consumista. Estas desigualdades sociais favorecem a imobilidade social: as classes menos favorecidas são impedidas de fazer valer sua vontade, e a frágil formação da consciência do sujeito leva que estas classes tenham dificuldade de refletir suas vivências concretas, ou seja, há um baixo incentivo ao exercício intelectual da reflexão sobre os sistemas de representação da realidade.

Em seus estudos sobre a gênese da consciência e da norma e julgamento moral, Piaget (1983) afirma que, no princípio, a criança se identifica com seus pais e obedece a eles: sua vontade na verdade se submete aos imperativos dos pais, em função da forte carga afetiva, mas desconhece a natureza da norma. Na faixa etária que coincide com o período operatório, a consciência do 'dever' internalizado se transforma a partir do estabelecimento de relações de cooperação entre a criança e seus pares (surgimento das relações contratuais). Durante a adolescência, o surgimento das operações formais coincide com a necessidade de contestação da norma: sua gênese social pode ser superada prevalecendo princípios que tendem à democracia das relações sociais, normatizadas por princípios humanitários universais. Para explicar a não diminuição do egocentrismo na sociedade, Piaget (1973) discrimina duas formas distintas de conhecimento: aquele obtido, a partir da busca da evidência empírica ou da atividade reflexiva e aquele produzido pelo arbítrio das convenções sociais. De um lado a ciência e de outro, a ideologia.

Enquanto a ciência necessita de uma estrutura de pensamento cada vez mais complexa para se difundir e se aperfeiçoar, a ideologia se consolida como representação

da realidade atrelada ao subjetivismo de um grupo social. Quando se fala de autonomia, ambas as instâncias devem ser consideradas. A autonomia dependerá do tónus de normatividade social permeado nas formações culturais, o qual está sob determinação do ambiente, em relação à consciência do sujeito. Neste sentido, considerar um sujeito como autônomo significa dizer que ele é capaz de atingir um estágio de moralidade pós-convencional, porque se tornaria capaz de se contrapor às normas sociais em função de uma ordem diferenciada de valores considerados relevantes. Estes sujeitos deveriam socializar-se de forma democrática, estabelecendo relações que tendem à igualdade.

Contudo, parece que a autonomia que versa os sujeitos na contemporaneidade é expressa por meio de relações autoritárias que visam salvar o respeito referencial das normas de diferenciação sociocultural. Estas relações reproduzem uma estratificação social mais rígida e, no campo educativo, perpetuam um modo de educar autoritário. Neste sentido, a construção da consciência autônoma do sujeito parece apontar para uma espécie de garantia de “permeabilidade” nas formações ideológicas dominantes, o que conduz à não superação das condições degradantes e alienadoras do sistema.

Contrariamente ao que se pensa sobre autonomia na conjuntura neoliberal, Freire aponta para um processo no qual o ser humano reconhece sua dependência, por ser um ser de cultura: “é a ‘outredade’ do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 2011, p. 29). Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada da própria finitude humana. Este processo abre o homem para a liberdade de deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espe-

lho de si mesmo (STRECK, 2010). Nesta ótica, pode-se observar que a identidade do processo de construção da autonomia e o processo contínuo de desenvolvimento da criança em sociedade, ou seja, a vida em grupo, é uma condição *sine qua non* para que a atividade individual alcance uma disciplina interna e autônoma (ANDRADE, 2003). A importância das relações com o outro e do reconhecimento deste como sujeito também é um conceito postulado pela psicologia do desenvolvimento.

O indivíduo autônomo faz referimento à sua subjetividade, ao se recortar do universo de relações sociais onde está inserido: a criança, a partir do seu contato com a família e com os agentes educacionais, constrói grande parte do conceito que faz de si mesma, em função de suas vivências afetivas. A teoria psicossocial de Erikson (1976) contribui no sentido em que percebe o sujeito como alguém que, progressivamente, é capaz de identificar suas necessidades e as de seu grupo social de referência, buscando desenvolver estratégias de superação. A criança que desenvolve um percurso significativo, da impulsividade ao exercício consciente de atividades (o que requer a vontade objetiva e a capacidade de mediar suas próprias ações) se exercita na atividade crítica ou reflexiva e no enfrentamento dos obstáculos físicos e sociais que se interpõem aos objetivos delimitados pelo seu momento histórico. O sujeito autônomo, desse ponto de vista, é capaz de fazer suas hipóteses explicativas sobre o real, no sentido de obter uma compreensão maior do que julga relevante, na cultura na qual está inserido.

Tais processos podem também encontrar em Freire uma referência. Para ele, autonomia é uma construção, um processo de decisão e de humanização que o sujeito constrói, historicamente, a partir do cotidiano e das muitas decisões que se toma ao longo de sua existência

(STRECK, 2010). Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 2011 p. 72). A autonomia, como o amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir-a-ser (FREIRE, 2011 p. 72). Este processo deveria ser proporcionado, principalmente, no nível das instituições educacionais formais ao desenvolver sua prática.

No entanto, a promessa da escola “para todos”, como garantia de acesso ao conhecimento histórico/sistemizado e como promessa de mobilidade no espaço social, se esfacela, quando nos deparamos com os mecanismos de seletividade sociocultural além da perpetuação de um comportamento de classe compatível com a manutenção do *status quo*. Seja na escola, como em outros agentes de difusão cultural, a ideologia dominante tem, em muitos casos, se atualizado, mantendo a eficácia de um processo meramente reprodutivo. A autonomia do sujeito só poderia ser desenvolvida pela ação de agentes sociais conscientes de seu papel, ou seja, aquele de favorecer a emergência de transformações sociais significativas, através da construção da consciência do sujeito. Mas este objetivo parece mais complexo considerando o desenvolvimento da subjetividade do homem. Uma versão unilateral e pouco interdisciplinar do conceito de autonomia pode correr o risco de se tornar superficial.

A autonomia da razão e/ou da vontade: de que estamos falando?

Uma decorrência de tal superficialidade ou unilateralidade é o baixo interesse pela distinção didática entre autonomia cognitiva do sujeito daquela sociomoral, no momento de propor práticas pedagógicas. Um exemplo dessa fragilidade pode emergir com a ajuda da corren-

te psicanalítica e kantiana. Para a psicanálise clássica, a existência das formações sociais, como repressão é necessária porque se contrapõe aos impulsos inatos do homem. Os desejos interditos são representados pelas normas sociais, internalizadas em nível do superego. A estrutura do ego surge como uma espécie de tutor racional, nem sempre consciente, do conflito entre as duas formas de forças contraditórias: quando a tensão traz uma carga muito alta de ansiedade, torna-se necessário para a manutenção da sanidade mental e do equilíbrio social, o surgimento de mecanismos inconscientes de defesa. A cultura, portanto, nasceria e se transformaria como fruto da repressão.

A autonomia individual pode, considerando o primeiro referencial teórico, esbarrar nas restrições intrapsíquicas em nível do desejo. E, em alguns momentos, é saudável que isso aconteça: o ego mais consciente dos determinismos internos se torna capaz de analisar, criticamente, sua natureza e validade. Kant (2007), ao se referir sobre a autonomia do sujeito, parte da concepção idealizada de que a razão é capaz de elevar este ao patamar de autônomo, se suas decisões passarem, necessariamente, pelo crivo da razão. Ou seja, a autonomia é um fim alcançado quando o sujeito age sem influências sobre a vontade, tendo como único guia a própria razão. Mas seria possível que o homem decidisse apenas por si mesmo, sem levar em consideração seus desejos e as influências do mundo ao seu redor? Ao contestar esta e outras teorias inatistas, a corrente positivista e interacionista se interessam pelo sujeito enquanto organismo que se humaniza, a partir de um processo de condicionamento social. Tais visões denunciam a fragilidade da crença nas liberdades individuais diante da coletividade.

Bronfenbrenner (1979) reconhece que o desenvolvimento humano é influenciado por forças sociais e que uma compreensão dessas forças é essencial para a compreensão (e autocompreensão) de um indivíduo. O sujeito é impactado por sistemas sociais modificados também pelo seu próprio estado cognitivo e biológico. Vida familiar, tradições religiosas, a práxis escolar, a rotina diária, métodos de avaliação, elementos culturais como condições econômicas, tendências tecnológicas, valores, filosofias e outros fatores podem afetar a autoimagem da criança, seu crescimento e seu senso de realização impactando-a física, cognitiva e emocionalmente. Considerando tais teorias, percebe-se o quão complexo pode ser o desafio de favorecer a construção da autonomia do sujeito, considerando suas tensões internas e sociais, que retroalimentam suas vontades e interferem em suas decisões. A autonomia da razão é fruto de uma práxis educativa que considera, seriamente, o desenvolvimento cognitivo do sujeito e os fatores socio-morais que condicionam sua vontade.

“Racionalidade crítica” e o papel do SCFV

Além da necessária atenção ao desenvolvimento da subjetividade, o desafio “clássico” na promoção da autonomia é a ampliação da capacidade da consciência humana de aprender – reflexiva e criticamente – sua atividade no contexto das relações sociais. Este processo que exige além da competência cognitiva uma sensibilidade sociomoral às necessidades coletivas: a consciência é, enquanto substrato psíquico, o que faz de todo indivíduo um ser potencialmente capaz de transcender a normatividade sociocultural, tornando-se um intelectual transformador. Para Freire (1970), o sujeito autônomo, aquele que é capaz de expressar a própria palavra, possui

uma prática reflexiva e coletivizada, capaz de identificar momentos de contradição nos mecanismos de reprodução social e, a partir dessa identificação, alternar situações em favor da construção de uma ordem social mais coerente com os interesses de parcelas menos favorecidas da sociedade.

Considerando o aqui já exposto, o desenvolvimento do indivíduo terá lugar em diversas agências educacionais. Centros socioassistenciais, tais como os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), se trata de uma intervenção social planejada, que se materializa por meio dos grupos, com vistas a estimular e orientar os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território (BRASIL 2017, p. 17). Os encontros dos grupos do SCFV visam criar situações de convivência para a realização de diálogos e fazeres que constituem alternativas para o enfrentamento de vulnerabilidades e a construção de alternativas.

O trabalho desenvolvido nesses centros preconiza uma relação educador/educando e coloca a liberdade como decorrência da superação dos condicionamentos de classe e das diversas vulnerabilidades enfrentadas pelos usuários do serviço; em outras palavras, colabora no exercício da autonomia do educando e fomenta-o com ações de um trabalho crítico-reflexivo. Esses objetivos educacionais parecem ser mais congruentes com a busca da autonomia que deve preceder, necessariamente, a instauração de uma nova ordem social. A prática social transformadora pressupõe, em nível da individualidade, além da racionalidade crítica, a disponibilidade afetiva e a vivência do coletivo e indica os atributos do sujeito autônomo.

A evidente desigualdade de oportunidades nas instituições educacionais penaliza, de forma mais grave, crianças de classes sociais menos favorecidas. Sobre elas se escuta que não se desenvolvem normalmente ou que não têm condições de aprender, por viverem num contexto desfavorável. Propostas educacionais transformadoras têm explicitado a necessidade de formar o cidadão, o indivíduo autônomo, mas sua prática é limitada porque esta questão transcende os limites da escolaridade formal: ela aborda dimensões afetivas, cognitivas e sociais da articulação entre o sujeito e o contexto histórico-social. Para os educadores piagetianos, o papel do educador é o de colocar uma criança em contato com o ambiente físico e social organizado e “facilitar” o processo natural de evolução psicogenética das estruturas da consciência. É preciso respeitar o processo de descoberta, estabelecer um relacionamento democrático e incentivar a troca de ideias. Este procedimento é, particularmente, necessário para as crianças atendidas em centros assistenciais.

A preocupação excessiva com a racionalidade crítica, além de pouco considerar as etapas de maturação cognitiva na criança, pode explicitar o caráter instrumental do conhecimento e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, utilizados para a superação de vulnerabilidades ou necessidades sociais. Essa leitura crítica serve para a defesa da educação informal e resgata o papel do educador social, comprometido com o desvendamento da ingenuidade do pensamento escolanovista: a educação não se reduz ao desenvolvimento de potencialidades inatas e universais. É necessário superar o imediatismo, o dogmatismo e o individualismo, resistindo às diferentes formas de opressão à autonomia. Pensando desta forma, o papel dos centros socioassistenciais, enquanto agentes educacionais informais, transcende o desenvolvimento

de potencialidades individuais, porque concebe o projeto educacional um esforço deliberado – do educador, educando e da família – de superação dos conhecimentos e determinismos biológicos, psicológicos e sociais.

Considerações finais

A necessidade do sujeito de compreender a realidade de forma crítica e de desvendar o mundo com curiosidade e desejo de mudança, passa, necessariamente, por esquemas psíquicos que podem favorecer ou perpetuar certas visões de mundo. O pensamento latino-americano sobre a educação pressupõe a autonomia/emancipação de visões que condicionam o sujeito em suas escolhas e encontra, na proposta freireana – a qual propõe uma autonomia baseada em uma pedagogia fundamentada na ética e no respeito à dignidade do homem –, a possibilidade de o educando construir seu conhecimento, através das relações que acontecem, bem como a partir da reflexão da sua própria ação. Esta proposta, que nos parece ter servido como base teórica para o trabalho realizado nos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV), deverá ainda amadurecer, considerando que um dos grandes desafios que tange o combate à desigualdade social é, antes de tudo, elucidar o desenvolvimento do sistema psicoafetivo que sustenta a servidão nos planos (inter)subjetivo e macropolítico. Isto seria um importante pressuposto para que o sujeito seja capaz de planejar, autonomamente, uma práxis ético-moral para a verdadeira transformação social (SAWAIA, 2009).

Referências

ANDRADE, Jakeline Alencar. *Ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia*. 2003. 185f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3650>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Perguntas e respostas*. Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Brasília, 2017.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CASTAMAN, A.; MACHADO, A. Um projeto socioeducativo com crianças e jovens do Lar da Menina. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 11, n. 2, p. 125-134, maio-ago. 2020. DOI <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2020v11i2.10878>.

CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. *A construção da autonomia em crianças de origem operária*. 1989. 221f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1575818>. Acesso em: 25 ago. 2022.

COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. *O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do ciclo I: Ensino Fundamental*. 2004. 98f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91289>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CRUZ, Laís Fernanda. *A educação infantil e a construção da autonomia na criança*. 2014. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624874>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SILVA, Patrícia Modesto da. *O impacto das práticas de educação não-escolar na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: estudo de caso de uma associação*. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/11338/4161>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DUPEYRON Garcia, Marilin de las Nieves *et al.* La orientación familiar para el desarrollo de la autonomía de los niños de la infancia temprana. *Cienfuegos*, v. 17, n. 82, p. 473-483, out. 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500473&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2022.

ERICKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. ePub.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Org. de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos costumes*. Lisboa – PT: Edições 70, 2007.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

ROSSETTO, Maria Célia. *A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor*. 2005. 278f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/7520>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SAWAIA, Bader. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 3, dez. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITROKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Capítulo X

Pedagogia da diferença: o saber é a escuta

*Marcele Antunes de Oliveira
Paola Duarte Pacheco Antunes
Jaime Farias Dresch*

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a pedagogia da diferença, segundo o olhar de Carlos Skliar. Para tanto, apresenta-se uma contextualização sobre a pedagogia e a constituição da infância na contemporaneidade.

Parte-se do pressuposto de que a educação é um processo social, imbricado por questões sociais e políticas; compreende-se que os processos educativos estão dispersos no cotidiano, ainda que a escola contemporânea tenha assumido o projeto de formar os sujeitos – integrantes da população – para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Para Brandão (2007, p. 25), o processo educativo pode ser tanto a arte de guiar – como o artista que ajuda o barro a se transformar – “[...] quanto à fôrma que iguala e deforma”.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a revisão narrativa de literatura, a partir da seleção de obras que tratam da temática proposta. A discussão teórica se baseou em três autores(as) latino-americanos(as): Inés Dussel, Walter Kohan e Carlos Skliar.

A infância

Através de diferentes formas de socialização ao longo dos anos, pode-se compreender a constituição da

infância, bem como a produção do poder e dos saberes construídos historicamente. Dessa forma, Sarmento e Pinto entendem que

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria [...] (1997, p.11)

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, há o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão

Consonante aos princípios constitucionais, a Lei n. 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança é considerada como sujeito de direitos. “[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal” (BRASIL, 1990, art. 100).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, em uma lei específica, se constituiu a partir de muitos debates, movimentos sociais, fóruns, congressos e discussões para que ela tenha seus direitos assegurados pelo Estado.

Os saberes sobre a infância foram se constituindo como aparatos de verdade e, com

seus sistemas de enunciados verdadeiros, possibilitaram uma série de operações, de táticas, de manobras para produzir sujeitos de um certo tipo, entre eles os infantis (BUJES, 2001, p. 11).

Compreende-se, então, que existe a infância enquanto construção social e a infância do “governo” dos sujeitos-criança. A busca pelo entendimento sobre as crianças tem a intenção de governá-las.

Bujes afirma:

[...] com o advento da modernidade, as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, que é revelador de um fato: elas tornaram-se, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber (BUJES, 2003, p. 10).

Para Kohan (2020, p.7), “a infância é um acontecimento extracronológico, agita forças e intensidades, não formas dadas às formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou de gênese, a infância não é qualidade ou propriedade de um corpo”. São momentos que nos marcam e nos trazem ensinamentos para um longo período de nossa vida.

Em nossas escolas temos a possibilidade de educar a infância, sendo uma forma de introduzir mudanças e transformações sociais. Pensamos aqui em uma criança em seu desenvolvimento pleno, em uma relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro dela. Assim a escola tem um papel importante nessa linha contínua, “será ela que fará uma normativa, estética, ética e política, instaurada pelos legisladores, para o bem

que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo e melhor” (KOHAN, 2004 p. 1).

Nesse sentido, Skliar afirma:

A linguagem da Educação que queremos é aquela da amizade, da igualdade, do fraterno, da singularidade e da multiplicidade: a manifestação externa do estar-junto que não admite cognição nem autoritarismo; uma relação essencial onde o gesto de conhecer não é apenas uma opção entre várias, senão a própria vontade de renunciar ao conhecer, de declinar, de interpretar, traduzir ou explicar; uma relação, então, em que a voz de um e de outro se escutam mutuamente (SKLIAR, 2019, p. 54).

Compreende-se que, no ambiente escolar, a escola torna-se “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 221). Esse tipo de vigilância permite ao professor manter um controle sobre as movimentações no ambiente escolar e, nessa perspectiva, a escola deve olhar a criança como um ser total, onde os campos funcionais tenham integração com o meio orgânico e social. “O desenvolvimento individual se dá no interior de uma determinada situação histórico-cultural, que fornece aos sujeitos [...] conteúdos culturais, interpretações, significados, de pensar e de agir” (OLIVEIRA, 2005, p. 214).

Walter Kohan fala em dois tipos de infância, a primeira é aquela que é educada conforme um modelo, quando se apropria, em sua trajetória escolar, de todas as leis e diretrizes curriculares que regem a educação básica,

os conselhos tutelares bem como as políticas públicas. E, a segunda, é aquela infância sobre os acontecimentos, as experiências e os devires. “É esta infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento” (KOHAN, 2004, p. 4).

Segundo o autor, as infâncias são ligadas uma à outra, as linhas se atravessam, se tocam, se cruzam e se confundem. E, nessa trajetória da educação citada acima, Morán diz:

Sinto-me motivado e encorajado pelo sonho viável de pensar e praticar uma pedagogia das diferenças, com a esperança de contribuir para a erradicação da desigualdade, discriminação, exclusão e violência. Além disso, sinto-me motivado e encorajado pela possibilidade de que esta pedagogia, centrada na riqueza e dignidade do diferente, possa contribuir para a construção de uma cultura educativa inclusiva de paz e direitos humanos (2014, p. 11, tradução nossa).

Sendo assim, cabe às pessoas que pesquisam e atuam na Educação Infantil problematizar a pedagogia, em seus aspectos opressivos, discriminatórios, individualistas, os quais dificultam o aparecimento do outro, a valorização da multiplicidade, da diferença.

Faz-se necessário descrever o conceito de identidade, e, para tanto, Silva entende que

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um

ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (2014, p. 96).

Isto posto, o sujeito deve ser compreendido como incompleto, mas com múltiplas identidades, constituído pelas suas relações sociais e seus históricos culturais e sociais.

Pedagogia da diferença

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) traz o direito à educação e estabelece a adoção de medidas para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar uma educação para todos. Dessa forma, dialogamos com alguns autores que, segundo seus escritos, nos permitem visualizar um currículo pautado nos desafios contemporâneos, quando as práticas educativas devem possibilitar a preservação da identidade de cada sujeito, bem como preservar suas diferenças. “A indiferença é a qualidade de um ser idêntico, dotado de uma identidade firme, fechada e segura” (LARROSA, 2002, p. 76). Assim sendo, é importante não considerar as diferenças, mediante os discursos conservadores e colonialistas.

Skliar e Dussel (2015) nos fazem pensar sobre os vários discursos que a palavra “diferença” possui na educação. Pode ser uma palavra relacional, não determinando o sujeito específico, e que pode estar na distância entre dois sujeitos diferentes. Segundo os autores, “há uma diferença e não é uma diferença”. Eles constatam que, geralmente, a diferença é identificada como um

desvio, como algo negativo, desigual e como o oposto da normalidade, “como um problema a ser resolvido”.

Segundo Skliar:

E é que há uma indecisão ou uma confusão habitual nos ambientes educacionais, que se origina no momento em que as diferenças estão presentes e são nomeadas. Acontece que no próprio ato de enunciar a diferença há uma derivação para uma outra pronúncia totalmente diferente: a “diferente”, aludindo a todos aqueles que não podem ser vistos, pensados, sentidos, ou enfim educados, por causa daquele curioso e vaidoso percepção da homogeneidade – homogeneidade das linguagens, das aprendizagens, dos corpos, dos comportamentos, das linguagens e, assim, ao infinito (SKLIAR, 2015a, p. 31, tradução nossa).

Assim sendo, o autor coloca que o que existe na palavra diferença é algo ambíguo, sempre confuso e impreciso de sujeitos rotulados como diferentes. E que também pode ser chamado de “diferencialismo”: “não tem a ver com a coisa ou com a pessoa vista, mas com a pessoa que vê e nomeia”, impedindo que o outro seja visto como ele realmente é, como qualquer outro, colocando em suspeita sua singularidade e sua identidade (SKLIAR, 2015a, p. 32).

Segundo Skliar:

a possibilidade de entendimento da noção de diferença poderia estar inscrita em algumas marcas: As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem

ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade (1999, p. 22).

A educação, a política, bem como a ética educacional, tomarão a decisão em relação à forma como iremos ver o outro, por meio de suas falas discursivas, seus planejamentos e seu “governamentalismo”. Skliar (2015b) parte das ideias de Foucault, quando ele evidencia o conceito de normalidade e deficiência, de acordo com os fenômenos socialmente construídos, ambos resguardando e respeitando as diferenças, ao invés de diminuí-las em defesa de um modelo universal.

Nas palavras de Skliar:

A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar, etc. (SKLIAR, 2015b, p. 27).

Skliar (2015b) chama esse tipo de atitude de “gestualidade mínima, sem estridências”, iniciando aí um processo inclusivo, de escuta de suas vontades, de seus desejos e de seus sonhos, de reconhecimento como uma criança qualquer, e não o “outro”. A diferença é um

processo constante de subjetivação humana e, por essa razão, não deve ser categorizada.

Muitas vezes não o escutam, colocamos o outro em sala de aula e passamos somente a observá-lo, esperando suas respostas, sem dar-lhe o tempo necessário para isso. O julgamos, pois ele não reage e corresponde às expectativas, da mesma forma que os demais. Sobre esse aspecto, Skliar diz que

existe uma estratégia de contenção em que o outro nunca é um agente articulador ativo. O outro é citado, mencionado, iluminado, incorporado em estratégias de imagem/contra-imagem, etc., mas ele nunca menciona, ele nunca pode interferir com as imagens e jogos de contra imagem, estabelecidos *a priori* (SKLIAR, 2002, p. 91).

Sendo assim, essa criança não está em um processo significativo de aprendizagem, visto que não há troca de saberes, em que a experiência contribuirá para um aprendizado rico e construtivo.

Para tanto, a escuta deve ser o primordial para um processo inclusivo. Para Skliar (2012), talvez dessa forma, possamos fazer acontecer de fato uma inclusão, em que o tempo de cada criança deve ser respeitado, bem como suas narrativas. Dessa forma,

pensar em uma formação de um professor que escute, um professor escutador... É uma ideia muito criticada, mas é escutar para conversar, não é escutar apenas passivamente. Não existe outra ação na educação senão escutar primeiro (SKLIAR, 2012, p. 324).

Compreende-se que a concepção da diferença é necessária para compreender o processo cultural das

identidades (SILVA, 2014). Pensando dessa forma, entendemos que o professor que toca, que ouve, que dá suporte, terá melhor e maior envolvimento com seus aprendizes e, assim, poderá conseguir maiores resultados, sendo esses produtivos para um processo de aprendizagem. E tais atitudes levam à possibilidade de deixar marcas significativas na construção do conhecimento de seu aluno (SKLIAR, 2003). Segundo o autor, não precisamos de grandes movimentos para dar oportunidade a essas crianças, mas de uma gestualidade mínima, tal como “quando emprestamos nossos ouvidos a essa escuta” (SKLIAR, 2012).

Fazendo assim, uma escuta ativa e proporcionando ao aluno que se faça ativo e contribuinte, pode-se chegar a “[...] uma postura de pertencimento àquele lugar, pois, alguém o notou e o fez notável e, assim, se afirmou como pessoa, como alguém que é importante e que pode contribuir para as relações de trocas e de aprendizagens” (GUERRA, 2020, p. 242).

Considerações finais

Por meio desta pesquisa foi possível compreender que é necessário haver propostas pedagógicas que contemplem a individualidade de cada aluno, dando a atenção necessária às singularidades, às multiplicidades, à valorização do outro, à escuta das diferenças.

Percebeu-se a necessidade de articulações teóricas e metodológicas que possibilitem aos sujeitos envolvidos uma escolarização democrática, construída com base na equidade, fazendo aparecer e valorizando as diferenças. E, ainda, lembrarmos que o planejamento do professor deve dar início, através da conversa e do diálogo, porque o processo de inclusão depende muito do que foi planejado através das escutas.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com o apoio do programa de Bolsas Uniedu/Fumdes.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso: 31 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Congresso Nacional. Brasília: *Diário Oficial da União, Presidência da República*: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*: Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 1-13.

FOUCAULT. Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

GUERRA, Simone Maia. Em nome do outro: reflexões sobre as ideias de Skliar. *RevistAleph*, n. 35 DOI <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.43923>.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Lugares da infância: filosofia*, Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, p. 51-68, 2004.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 2020.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 79, ago., 2002, p. 67-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CztPzWgVNDFcM7YQqMtvGxm/?lang=es&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASCUAL-MORÁN, Anaida. Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, v. 47, n. 1, p. 11-30, 2014. Disponível em: <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SAMPAIO, Carmem Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação: outra conversa com Carlos Skliar... *Revista Teias*, v.13, n. 30 p. 311-325, set./dez. 2012. Acesso em: 29 de ago. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). *As crianças: contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. *O currículo sob a cunha da diferença*. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006. *Anais [...]*. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; Woodward, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos., DUSSEL, Inês. *From equity to difference: educational legal frames and inclusive practices in Argentina*. In: A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. R. Waitoller. *Inclusive education. Examining equity on five continents*. Massachusetts: Harvard University Press. (2011).

SKLIAR, Carlos. *La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario*. *Pro-posições*, v. 26, p. 29-47, 2015a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507605>.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Internacional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015b.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Capítulo XI

Dissidentes sexuais e de gênero: nova face da barbárie no Brasil?

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli
Michele Amaral Dill

Introdução

Este estudo apresentará uma reflexão sobre a discriminação dos dissidentes sexuais e de gênero. A pesquisa parte do resgate das bases da colonialidade, passando pelos números da violência no Brasil, pela análise da legislação, e pelo contexto das vivências, percepções e da educação sobre gênero e sexualidade nas escolas, agravado pelo conservadorismo político vigente.

Questiona-se a possibilidade de os dissidentes sexuais e de gênero constituírem a nova face da barbárie na sociedade brasileira.

A barbárie como negação da humanidade do outro

Ao buscar o significado de barbárie na filosofia, encontra-se: “do grego *barbaros*, estrangeiro, não civilizado. Para os gregos e os romanos, estado de quem é estrangeiro e não civilizado” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 26). Na Antiguidade, gregos e romanos consideravam bárbaros e excluíaam todos os que não integravam sua raça, seus costumes, categorizando-os por raças, regiões e nações. Na Idade Média, o cristianismo assumiu papel central, sendo parâmetro para a inclusão e exclusão;

quem não participasse dele era visto como herege, precisando ser *salvo* do paganismo (BRITO, 2013).

Com a conquista das Américas, foi a vez dos indígenas serem considerados bárbaros e, na visão dos conquistadores, vistos em um estágio anterior à barbárie, a selvageria. Era ponto pacífico a condição de inferioridade e de barbárie do indígena entre os responsáveis pela conquista do Novo Mundo, em especial os representantes da Igreja e os conquistadores (BRITO, 2013). A divergência se dava na forma como seriam incorporados ao modelo colonizador: pela violência física (espada) ou espiritual (cruz). Como enfatiza Brito (2013, p. 26), “era necessário retirar o indígena da barbárie, incorporando-o à civilização ou destruindo-o em sua selvageria”. Assim, os indígenas foram explorados, mutilados, torturados e exterminados, resultando no maior genocídio da História humana, com 70 milhões de vítimas no atual território das Américas (GRONDIM; VIEZZER, 2021).

A face do bárbaro, ainda no período colonial, foi atribuída também ao negro. Como escravo, foi-lhe retirada qualquer possibilidade de humanidade. “A visão mais radical da barbárie é a desconstituição de sua condição humana, a coisificação de sua natureza, reduzi-lo a objeto, não pessoa, não humano” (BRITO, 2013, p. 35). O autor destaca a contradição na legislação, que considerava o escravo como objeto quando vítima (como propriedade do seu senhor não tinha direitos) e o elevava à condição de sujeito quando agente do crime (para que pudesse ser punido). A escravidão destituiu-lhes a humanidade, definindo-os como bárbaros, e, diferentemente da escravidão indígena, contra a qual vozes se ergueram, não houve questionamento relevante sobre a escravidão negra ou manifesto significativo em sua defesa.

A visão eurocêntrica não findou com o colonialismo, período histórico de opressão que encerrou com a independência dos territórios das colônias, mas seguiu com a “colonialidade”. Esta sobreviveu ao colonialismo, inaugurou o lado mais escuro da modernidade, estabelecendo-se como domínio do poder, do saber e do ser (BRITO, 2013; MIGNOLO, 2017).

O poder se estabelece nas relações articuladas de exploração-dominação-conflito para disputa e controle do *trabalho e de seus produtos*; da *natureza e dos recursos de produção*; do *sexo e seus produtos*; da *subjetividade e intersubjetividade*; e da *autoridade e de seus instrumentos*. Assim, a “colonialidade” do poder articula, em uma estrutura global, num contexto histórico de colonização dos territórios e das culturas, três linhas para a classificação das pessoas: trabalho, raça, gênero (QUIJANO, 2005, 2011). No entanto, ao analisar a “colonialidade” de gênero, Lugones (2008) entende como limitada a visão de Quijano, abordando-a como uma compreensão capitalista, eurocêntrica e global (patriarcal e heterossexual), uma vez que desconsidera os aspectos interseccionais de sexo, gênero e raça: “La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otra. La denominación categorial construye lo que nomina” (LUGONES, 2008, p. 81).

A partir dos interesses mercantilistas nas origens do capitalismo, dá-se, além da colonização dos territórios, também a colonização cultural, fazendo surgir, no seio do eurocentrismo, a colonialidade do saber, reproduzindo epistemologias e modos de pensar coloniais. Para Ferreira e Machado (2022, p. 73), “surgindo como derivação do conceito de colonialidade do poder, o conceito de colonialidade do saber remete à construção do

conhecimento dentro das relações de poder”. Não apenas o saber se deu nas relações da colonialidade do poder, mas também a experiência vivida a partir das bases da colonialidade, e os impactos na linguagem, o que se denominou de colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

Salienta-se, conforme Santos (2020), que o colonialismo não se dissipou com a independência das colônias europeias, apenas sofreu algumas transformações e se apresenta como imperialismo, racismo e neocolonialismo.

Quem são os bárbaros hoje no Brasil?

Dados do Atlas da Violência (CERQUEIRA, 2021) demonstram que, em 2019, os *negros* representaram 77% das vítimas de homicídios, sendo a taxa de violência letal contra pessoas negras 162% maior que as não negras. A chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. As *mulheres negras* representaram 67% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação à taxa de 2,5 para mulheres não negras. A violência letal contra *indígenas*, no período de 2009 a 2019, totalizou 2.074 assassinatos, representando um aumento da taxa de mortalidade no período de 21,6%. A violência *LGBTQI+* registrou 5.330 casos contra homossexuais e bissexuais, 3.967 casos de violência física contra trans e travestis, representando aumento de 9,8% e 5,6% em relação a 2018, respectivamente. Em 2021, conforme o relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), um LGBT foi assassinado a cada 29 horas no Brasil, sendo o país que mais mata LGBT no mundo. Foram 300 LGBT+ que sofreram morte violenta, número 8% superior ao do ano anterior (OLIVEIRA; MOTT, 2021).

Muitos são os que ficam à margem do sistema, os dissidentes, as minorias sociais: negros, mulheres, indígenas, estrangeiros, populações camponesas, LGBTQIA+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexuais, assexuais e mais) estão entre eles. Este texto ocupar-se-á a refletir sobre os *dissidentes sexuais e de gênero*, conceito adotado por Luz e Carbonara (2021, p. 345) “[...] o qual possui uma definição ampla que abarca todas as manifestações diferentes da heterossexualidade e da “cisgeneridade” (heterocisgênero)”, evitando categorizações que poderiam levar à desigualdade de representação de algumas populações.

Os direitos dos dissidentes sexuais e de gênero

Não há no ordenamento jurídico internacional previsão específica sobre os direitos dos dissidentes sexuais e de gênero (NAGAMINE, 2019). Assim, os direitos desta minoria social são direitos humanos básicos, à luz dos arts. 1 e 2 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). Tais artigos estabelecem que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, bem como têm a capacidade para gozar os direitos e as liberdades, sem distinção de qualquer espécie.

Apesar disso, os direitos humanos, por vezes, são interpretados política e ideologicamente, e se mostram precários para resolver as demandas destas minorias. Exemplo disso são os dados do relatório *Trans Murder Monitoring*, que informam que “nos 71 países monitorados, um total de 2.609 pessoas trans e gênero-diversas foram mortas entre janeiro de 2008 e setembro de 2017, sendo que 1.071 desses homicídios ocorreram no Brasil”. O que sinaliza que os desafios para a promoção e implementação dos direitos dessa população, como direitos

humanos, são grandes e exigem a participação de cada Estado.

Pensando, especificamente, na realidade brasileira, é imprescindível lembrar que o País iniciou a construção da sociedade urbana, nos moldes como a conhecemos hoje, a partir do século XVI, com a colonização europeia, e que, nesse período, os homossexuais já eram criminalizados na Europa, devido à sua orientação sexual ser considerada fora dos padrões sociais. Conseqüentemente, no Brasil colonial (1530-1822) a prática de relação sexual entre pessoas do mesmo gênero era tipificada como crime, fortalecendo a discriminação dessa população em vários aspectos da vida, causando-lhes marginalização e exclusão social. Esta discriminação pode ser compreendida como estrutural, uma vez que não decorre apenas de ações individuais de civis, mas também de instituições como o Estado, a Igreja, o mercado de trabalho, dentre outras (MOREIRA, 2017).

Em 1830, foi promulgado no Brasil o Código Penal do Brasil Império e com ele a descriminalização da prática de relações sexuais entre pessoas do mesmo gênero, o que não representou a eliminação da discriminação dos dissidentes sexuais e de gênero. Tanto que, desde aquela época até o ano de 1985, a homossexualidade e a transexualidade eram consideradas doenças no País e só foram retiradas do catálogo do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps) pela campanha nacional capitaneada pelo Grupo Gay da Bahia.

Após a redemocratização do País, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), também conhecida como Constituição Cidadã, pois tem a dignidade da pessoa como princípio fundamental reitor, demonstrando respeito e valorização aos direitos humanos. Por outro lado,

a CF/88 não contempla os direitos dos dissidentes sexuais e de gênero de forma explícita e sim implicitamente, na perspectiva da vida digna e da igualdade de todos.

Dessa forma, pela interpretação dos arts. 1º, inciso III, e 5º, inciso XLI da CF/88, entendemos que são assegurados a todos os cidadãos, independente da orientação sexual e identidade de gênero, os direitos à vida (e vida digna), liberdade, igualdade, segurança e propriedade. E que compete ao Estado punir qualquer lesão a estes direitos fundamentais do cidadão brasileiro.

Apesar da robustez da norma constitucional brasileira, ainda há muitas e significativas fissuras na proteção legal dos dissidentes sexuais e de gênero, o que exige posicionamento do Supremo Tribunal Federal (STF), órgão máximo de jurisdição no território nacional.

Em 1º de março de 2018, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4275, o STF reconheceu o direito à alteração de nome e gênero no registro civil, sem a necessidade de procedimento cirúrgico para redesignação de sexo e de ação judicial, defendendo que “a identidade de gênero é manifestação da própria personalidade da pessoa humana e, como tal, cabe ao Estado apenas o papel de reconhecê-la, nunca de constituí-la”.

No ano seguinte, em 13 de junho de 2019, o STF julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) n. 26 e decretou a homotransfobia como crime de racismo e a população LGBTI+ como uma raça social (IOTTI, PIRES; CARVALHO, 2022, p. 9).

Recentemente, em 11 de maio de 2020, o STF julgou a ADI n. 5.543 e reconheceu que homens bissexuais e homossexuais podem doar sangue a terceiros, considerando inconstitucional e discriminatória a restrição (do Ministério da Saúde e da Agência Nacional de Vigilância

Sanitária (Anvisa)), em decorrência da orientação sexual, pois “orientação sexual não contamina ninguém, condutas de risco sim”.

Há também Resoluções do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), como a de n. 175/2013, que proíbe os oficiais registradores de se negarem a habilitar ou celebrar casamento civil, ou converter união estável em casamento, entre pessoas do mesmo gênero. Existem construções doutrinárias e dos tribunais reconhecendo alguns direitos aos dissidentes sexuais e de gênero, porém não há um estatuto ou microssistema de proteção específica à referida população.

Desse modo, a proteção legal aos dissidentes sexuais e de gênero no Brasil, em que pese a previsão constitucional de garantia dos direitos fundamentais a todos os cidadãos e os julgados do STF, além de algumas normas e doutrinas esparsas, ainda está longe da ideal, considerando os dados de violência anteriormente mencionados. Não se pode negar que o fato sempre antecede a norma, e que a velocidade da dinâmica social é maior que o tempo necessário para o processo legislativo. Nesse contexto, a lei e o Direito, isoladamente, não são suficientes para garantir a proteção e efetividade dos direitos dos dissidentes sexuais e de gênero, podendo emergir talvez, com mais eficiência, da educação de gênero e sexualidade uma mudança de cultura capaz de romper a discriminação estrutural instalada.

Gênero, sexualidade e violência na educação

A masculinidade branca, heterossexual, judaico-cristã e de classe média é a norma sob a qual a sociedade brasileira tem vivido, na contemporaneidade e, sendo aceita como natural, central, torna-se praticamente invisível (MEYER, 2013). A escola, assim como a sociedade,

tem operado sob esta mesma norma e, aos que fogem à ela – os dissidentes sexuais e de gênero – imputa-se a marca de diferente, anormal, excêntrico, diverso, instável, abjeto, dentre outras denominações. Louro (2013, p. 45) alerta para o fato de os currículos e práticas escolares estarem sustentados sobre “uma noção singular de gênero e sexualidade”. Mesmo que se admita as várias formas de viver os gêneros e as sexualidades, espera-se que as práticas escolares sejam norteadas por um único padrão: a heterossexualidade.

A norma e a diferença são produzidas social e culturalmente, entender como se dá esse processo de produção, quem e como está envolvido, além dos efeitos de poder nesse processo, trata-se de fazer uma discussão política fundamental, tanto na escola quanto fora dela. (MEYER, 2013). A formação do ser humano não ocorre somente por meio da pedagogia escolar, as pedagogias culturais e suas muitas manifestações formam também os indivíduos. É no contexto escolar, no entanto, que “[...] nossas experiências ganham sentido, pois, para uma parte significativa de crianças, adolescentes e adultos, esse lugar pode ser uma ambiência em que é possível experimentar-se” (TORRES; SARAIVA; GONZAGA, 2020, p. 7).

Pesquisa nacional sobre a experiência de adolescentes e jovens LGBTQ+ no ambiente educacional (ABGLT, 2016) mostra dados muito preocupantes. Conforme se observa no Quadro 1, os altos níveis de violência sofrida e percebida pelos estudantes, a baixa resposta percebida da escola e da família diante de tal violência, e o baixo acolhimento da escola ao público LGBTQ+ evidenciam a necessidade de políticas e ações para o enfrentamento de tal situação.

Quadro 1 – Principais resultados da Pesquisa Nacional Estudantes LGBT e Ambiente Escolar, 2015

In(segurança):

60% se sentiam inseguros(as) na escola no último ano por causa de sua orientação sexual.

43% se sentiam inseguros(as) por causa de sua identidade/ expressão de gênero.

Comentários pejorativos:

48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares.

55% afirmaram ter ouvido comentários negativos, especificamente, a respeito de pessoas trans.

Agressão/violência:

73% foram agredidos(as) verbalmente por causa de sua orientação sexual.

68% foram agredidos(as) verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero.

27% dos(das) estudantes LGBT+ foram agredidos(as) fisicamente por causa de sua orientação sexual.

25% foram agredidos(as) fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero.

56% dos(as) estudantes LGBT+ foram assediados(as) sexualmente na escola.

Resposta da escola/da família:

36% dos(das) respondentes acreditaram que foi “ineficaz” a resposta dos(das) profissionais para impedir as agressões.

39% afirmaram que nenhum membro da família falou com alguém da equipe de profissionais da escola quando o/a estudante sofreu agressão ou violência.

Acolhimento de estudantes LGBT:

Para 64% dos(das) estudantes não existia nenhuma disposição no regulamento da escola (ou desconheciam a existência) a este respeito

Apenas 8,3% dos(das) estudantes afirmaram que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual, identidade/ expressão de gênero, ou ambas.

– Amostra: 1.016 estudantes, de 13 a 21 anos (de todos os estados brasileiros, exceto Tocantins).

Fonte: Oliveira e Mott (2016, p. 19).

Nos anos recentes, temos observado o avanço da extrema direita no mundo, o que se confirmou também no Brasil, a partir das eleições presidenciais de 2018. O clima de conservadorismo exacerbado, que passou a

predominar contribui para agravar a violência de gênero e sexualidade. Seffner (2022, p. 4) chama a atenção para “[...] tentativas de colonizar o percurso escolar com valores domésticos e religiosos, a assolar as fronteiras entre famílias, escolas e instituições religiosas, três instâncias tradicionais de governo dos infantes e dos jovens”. O autor salienta que em uma república, “a cultura escolar deve se reger por valores do espaço público e pelos princípios da ciência, e não por valores do âmbito doméstico e religioso”. E, ainda, que não se trata de “desqualificar o que as famílias pensam, ou no que acreditam os membros de confissões religiosas. Implica apenas deixar claro que cada instituição na sociedade tem uma tarefa e a realiza com autonomia.”

Estudo realizado pela Human Rights Watch (HRW, 2022) evidencia a existência de uma campanha para acabar com a educação sobre gênero e sexualidade nas escolas. Na pesquisa, em que foram entrevistados docentes de oito estados brasileiros, ficou evidente o medo ou hesitação em abordar o assunto em sala de aula, “devido aos esforços legislativos e políticos para desacreditar esse conteúdo e, às vezes, em razão do assédio por parte de representantes eleitos e membros da comunidade” (HRW, 2022, p. 2). O estudo apontou ainda que, desde 2014, foram apresentadas pelos legisladores, nos três níveis da federação brasileira, mais de duzentas propostas, visando proibir a educação sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras, pretensamente para terminar com a *ideologia de gênero* e a *doutrinação* das crianças e dos adolescentes. Para esta organização, as autoridades brasileiras precisam adotar medidas imediatas em defesa do direito à Educação Integral em Sexualidade, conforme previsto na legislação brasileira existente, nas decisões do Supremo e nas normas internacionais de direitos

humanos, deixando de politizar a educação sobre gênero e sexualidade, como forma de angariar apoio político e atacar adversário (HRW, 2022).

Para Seffner (2022), os que estão dispostos a trabalhar as questões de gênero e sexualidade, na escola, enfrentam uma difícil tarefa, mesmo com o amparo legal previsto, e a solução passa pelo esforço coletivo. “[...], certamente, a abertura de espaços de diálogo é tarefa árdua, e só pode ser conduzida em movimentos coletivos, evitando a exposição isolada de docentes” (SEFFNER, 2022, p. 10).

Ao pensar em possibilidades para a escola diante da violência, Luz e Carbonara (2021) propõem uma escola plural, na qual todos sejam vistos como diferentes, como sujeitos de possibilidades e, assim, operando a partir das diferenças, possa a se tornar um ambiente prazeroso a todos, sem agressões de qualquer tipo. “[...] um espaço para a livre manifestação das diferenças, não só ao que se refere à sexualidade, mas também a outros aspectos, bem como a diferentes formas de ensinar e de aprender, que estão fora dos padrões normativos” (LUZ; CARBONARA, 2021, p. 365), reforçando o pluralismo, um dos princípios da educação brasileira, previsto na CF/88.

Considerações finais

Abordamos neste texto as várias faces da barbárie na História e, em especial, durante o colonialismo e, a partir dele, na “colonialidade” do poder, do saber, do ser e de gênero. Dedicamos especial atenção aos dissidentes sexuais e de gênero que, por fugirem à cisheteronormatividade sofrem os horrores da violência nos mais variados contextos, inclusive na escola.

A DUDH afirma que todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, que ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. No Brasil, a CF/88 ratifica que todos somos iguais, e que é vedada qualquer discriminação. No entanto, os estudos e números da violência apresentados nesse texto mostram que os dissidentes sexuais e de gênero estão longe da segurança, proteção e dignidade que a DUDH e a CF/88 estabelecem, e que a escola com o discurso de que todos são iguais perante a lei, não enfrenta especificamente questões de gênero e sexualidade. Sendo assim, denunciamos que os dissidentes sexuais e de gênero são uma nova face da barbárie e, tal qual hereges, indígenas e negros no curso da História, são considerados abjetos, indignos, inumanos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. *Supremo Tribunal Federal*. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?classeNumeroIncidente=%22ADO%2026%22&base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true. Acesso em: 3 set. 2022.

BRITO, Antonio José Guimaraes. *Direito e barbárie no (I) mundo moderno: a questão do Outro na civilização*. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

CERQUEIRA, Daniel. *Atlas da violência 2021*. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 8 set. 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 4 set. 2022.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 68-74.

GRONDIM, Marcelo; VIEZZER, Moema. *Abya Yala!* Genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2021.

HUMAN RIGHTS WATCH (HRW). “*Tenho medo, esse era o objetivo deles*”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Maio, 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbto522pt_web.pdf Acesso em: 7 set. 2022.

IOTTI, PIRES, CARVALHO. Homotransfobia como crime de racismo. Fundamentos do STF e algumas orientações. *Relatório de Políticas Públicas: impactos da criminalização da violência contra LGBTI+*. 2022, p. 9-23. v. 1.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53. cap. 3.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008. Disponível em: <https://>

www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones. pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

LUZ, Rudson Adriano Rossato da; CARBONARA, Vanderlei. Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler. In: SOARÉS, Eliana Maria do Sacramento; SOUZA, José Edimar de. (org.) *Estudos e horizontes de pesquisa em educação*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021. p. 343-370. v.12. (Coleção educatio).

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-19. cap. 1.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, 2017. DOI <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MOREIRA, Adilson José. *O que é discriminação?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5556995/mod_resource/content/1/O%20que%20e%CC%81%20discriminac%CC%A7a%CC%830%20%281%29.pdf#:~:text=Por%20oesse%20motivo%2C%20a%20palavra,situa%C3%A7%C3%A3o%20ona%20qual%20elas%20vivem. Acesso em: 2 set. 2022.

NAGAMINE, Renata Reverendo Vidal Kawano. Sexualidad, salud y sociedad. *Revista Latinoamericana*. ISSN 1984-6487. n. 31, p. 28-56, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/VrcbTbn33vpFVgr3v6stcsx/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (org.). *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2021*. Salvador:

Editora Grupo Gay da Bahia, 2022. (Relatórios do Grupo Gay da Bahia). Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

RELATÓRIO TRANS MURDER MONITORING. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/pessoas-trans-assassinadas/>. Acesso em: 4 set. 2022.

RESOLUÇÃO n. 175. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>. Acesso em: 4 set. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 227-278. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 02 set. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones latinoamericanas*, ano 3, n. 5, 2011. Disponível em: <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

SEFFNER, Fernando. Em tempo de guerra todo buraco é uma trincheira. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 30, n. 2, e86992, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286992>.

TORRES, Marco Antônio; SARAIVA, Izabella Marina Martinho; GONZAGA, Rubens Modesto. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2020, v. 25. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>.

Capítulo XII

Oito olhares sobre a autoria: a importância do reconhecimento do sujeito

*Júlia Pereira Damasceno de Moraes
Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos*

Introdução

O texto aqui apresentado tem sua gênese nos escritos para a dissertação de mestrado acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Sua temática é marcada pela diversidade de compreensão do termo *autoria*, agora, tendo como horizonte a emancipação do sujeito, a partir do reconhecimento do mesmo.

Como objetivo geral, enfatiza-se, pois, a necessidade de compreender diversos olhares sobre a autoria, voltando nosso olhar pelo ideário representado pelo reconhecimento do sujeito, com vistas à emancipação. Supõe-se que a autoria possa e seja incorporada em nossos discursos cotidianos, a partir de nossas vivências e, assim, receba diferentes significações que contribuam para o constructo social do qual fazemos parte e que nos constrói enquanto seres humanos.

Em termos acadêmicos e para melhor elucidar o percurso metodológico que serviu de primeiros ensaios para o texto que ora se apresenta, é necessário registrar que, à época da escrita da dissertação, sentiu-se a necessidade de realizar uma revisão sistematizada acerca de pesquisas com essa mesma temática, em alguns espaços de veiculação de produções acadêmicas.

Assim, o que se apresenta é um recorte do “condensamento” do que foi apreendido e aprendido, observado e incorporado, a partir do resultado da inserção do termo “autoria” (entre aspas), no campo próprio para busca no *site* Catálogos de Teses e Dissertações da Capes. Com o refinamento da busca por dissertações de Mestrado publicadas no ano de 2017, permaneceram em evidência 293 resultados.

A partir da leitura dos títulos e dos resumos, efetuou-se o *download* de 14 dissertações para leitura posterior. Resumidamente, apresenta-se o contexto de escritura desses textos. Das 14 dissertações lidas, destacam-se cinco olhares que, diante do escopo deste texto, convergem para dar corpo à frágil compreensão da autoria como prática de reconhecimento (de si e do outro), tendo como rumo a emancipação do sujeito.

Autoria e reconhecimento do sujeito

Das quatorze dissertações lidas, cinco representam escritos que, relacionados, adensam o sentido de autoria, configurando-lhe como possibilidade de uma prática de reconhecimento do sujeito e, conseqüentemente, de emancipação. O texto dissertativo de Ana Paula Ramos Pimentel (2017), com o título *Rabiscos na ponta do lápis: concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem*, apresentava já em seu título a alusão ao programa de formação docente, que acompanha o projeto Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), implementado em âmbito federal. Pimentel (2017) escreve sobre respeito às diferenças, o retorno do texto à escola e a complexa normatização de uma língua que é mutável, viva, dialética e plural.

Ao analisar as revistas *Na Ponta do Lápis*, suporte formativo para o professor, a autora encontrou coerência

entre o que preconizam os documentos oficiais cuja temática é educação e ensino e as orientações metodológicas que privilegiam uma docência/discência voltada para a formação do leitor-agente, leitor-autor, professor-autor, na medida em que o professor é entendido como coautor dos textos de seus estudantes e, a partir de sua prática, pode refletir, ressignificar seu fazer docente. Sobre a formação do leitor-agente, a autora destaca a leitura como uma ação que implica mobilização integral do escolar, implicando o desenvolvimento integral do sujeito.

Prima-se por uma educação integral, em que haja relação dialógica professor/estudante, isto é, uma educação que promove a emancipação do estudante, organizando e planejando atividades que o coloquem em ações de estudo capazes de proporcionar a circulação, produção e apropriação do conhecimento, e que ressaltem a reflexão dos conteúdos de forma criativa dentro de ambientes socialmente construídos. Nessa perspectiva histórico-cultural, observa-se a busca por um processo no qual o sujeito internaliza os modos culturalmente construídos de pensar e agir no mundo e se dá nas relações com o outro, indo do social para o individual. Propõe-se uma educação que valorize a cultura do povo e sua história em um processo de ensino e aprendizagem que integre escola e comunidade.

Convergindo com o sentido do exercício de autoria, apresenta-se a dissertação de Danúbia Fernanda Zevoli Peres (2017), com o título *Diários pessoais na aula de língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade*, que, em uma primeira leitura, pode ser confundida com uma delicada e responsável poesia de 181 páginas, pois apresenta uma narrativa fundamentada em Bakhtin (2010), Arendt (2007), Freire (1996) e Freitas (2003). Porém, uma releitura desse texto acadê-

mico permite compreender que a pesquisadora (criada entre livros), que se denomina “mulher feita de avós” (PERES, 2017, p. 31), estabelece denso diálogo em uma perspectiva sócio-histórica, tendo como objeto de pesquisa o desenvolvimento de autoria, a partir da escrita de diários pessoais e diários coletivos, com estudantes de uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para Danúbia, o sujeito exerce sua autoria, a partir do exercício da escrita, e o desenvolver de uma compreende o desenvolver da outra. Nesse movimento, o sujeito se desenvolve de maneira mais ampla, integral. “Um “eu” que, sendo “si mesmo”, revela, na escrita, sua intensa humanidade” (PERES, 2017, p. 89). O entendimento dessa autora converge com a compreensão de outro pesquisador, cuja temática apresenta similaridades conceituais: “A autoria não é uma condição prévia, todavia, exige que seus processadores, usuários, no interior de determinada prática, atuem, em busca de se constituírem como sujeitos evidentes de suas produções” (OLIVEIRA, 2017, p. 57).

Os efeitos do ato de escrever sobre o sujeito que escreve são estudados, porque o exercício da escrita representa, apesar dos pesares, o modo de expressão que a escola mais valoriza. No entanto, essa valorização não é incondicional. É preciso escrever dentro dos padrões. É necessário enquadrar-se. Não se faz aqui uma crítica à sistematização das normas e estruturas comuns à Língua Mãe, mas ao fato de que, com a preocupação exagerada com a forma, haja o prejuízo de sentido do conteúdo e, indo além, do discurso não realizado, da autoria não exercida.

Para citar, antecipadamente, a compreensão de um dos autores sobre essa questão,

apagamento e emergência da autoria dos sujeitos, em suas produções escritas, são entendidos como um construto linguístico, com repercussão histórica na constituição das relações identitárias do sujeito com aquilo que ele escreve [...] Aqui estaremos diante de um grande dilema. Se, por um lado, a autoria está ligada à singularidade e ao jeito particular de conceber o mundo e colocá-lo no plano do discurso, na prática do discurso escolar, observa-se o contrário: o apagamento do autor (OLIVEIRA, 2017, p. 52-54).

Em contrapartida, a intenção de Danúbia não era, no primeiro momento, trabalhar a metalinguagem. Antes, pretendia promover o desenvolvimento de autoria por meio do exercício de autoria. Seja enquanto escreviam, seja enquanto liam os *post-its* de diálogo, a autoria era desenvolvida, porque havia um movimento de reconhecimento de si e do outro, presente nessa prática interpessoal. Os estudantes/participantes do estudo de Danúbia desenvolveram o hábito de escrever, cada um à sua maneira. Mas a conclusão vislumbrada pela pesquisadora é que houve indícios de intimidade, de amizade, de conhecimento e reconhecimento dos sujeitos envolvidos, não mais professora e estudantes, mas sujeitos, que só foram possíveis, a partir da interlocução desenvolvida com a escrita dos diários pessoais e dos diálogos mediados por *post-its* e pela permissão, para que fossem lidos (diários e *post-its*). De fato, o exercício de autoria perpassa pela confiança necessária de colocar-se no texto e permitir ao outro que tome conhecimento da parcela de si que permanece no discurso.

Ainda escrevendo sobre o exercício de autoria por meio da escrita, é possível refletir sobre o fato de que muitas vezes os textos não são autorais em ambiente

escolar, e isso não é aleatório. Ao contrário, pode até ser intencional. Para colocar-se em um discurso, é importante que o sujeito se sinta mobilizado a fazê-lo, por alguma razão. Colocar-se em um enunciado implica aceitação, assunção do diálogo, desejo de estabelecer uma possível conversa, em saber-se plausível de leitura, em perceber, no outro, o desejo de conhecer, por menor que seja o fragmento, da parte de mim que me permite expor.

Não são perguntas para serem respondidas, mas para serem apenas pensadas. Quantos professores nós conhecemos que, verdadeiramente, desejam ler as coisas que escrevemos? Quantos professores nós conhecemos, ao longo de toda a nossa trajetória escolar, acadêmica, que, sinceramente, saem do lugar-comum e abrem-se para conhecer o autor que só existe no discurso – mas não nas palavras deixadas sobre as folhas em branco –, no discurso e no não dito? Quantos professores nós conhecemos, que leem, não apenas para pontuar ortografia, gramática, estética, mas para contribuir para o desenvolvimento do ser humano, que se coloca naquilo que fala e escreve? Isso, porque ler também é exercício de autoria.

Não há, nesse ponto, uma abordagem abobalhada da leitura, de quem não lê com criticidade, nem com um olhar atento para possíveis contribuições ao discurso. O que se quer dizer é que, algumas vezes, devido à hercúlea tarefa de ler muitas produções textuais, outras vezes devido ao desânimo representado por uma potente tarefa, há docentes que perdem a oportunidade de proporcionar a si e ao escolar uma prática formativa, de conhecimento e reconhecimento de si e do outro.

É na perspectiva da formação de um sujeito que exerça sua autoria a partir da escrita, que está a dissertação de Luiz Paulo Ribeiro (2017), com o título A

formação do sujeito-autor em Programas de Pós-Graduação em Educação. Como principal objetivo, destacava-se a necessidade de analisar as experiências discursivas que participam da formação do sujeito-autor em Programas de Pós-Graduação em Educação.

Concluiu o pesquisador que a formação dos sujeitos-autores perpassa pelo desenrolar de experiências discursivas, especialmente o exercício de escrita acadêmica, cuja principal funcionalidade é expor pesquisas, tendo um caráter autoral original e não apenas “reprodutivista”. Segundo Ribeiro,

essa experiência não consiste somente na escrituração da dissertação ou da tese, mas envolve um conjunto de outras atividades, como: participação em eventos, apresentação e publicação de trabalhos científicos. Na formação do sujeito-autor também se destaca a prática da leitura, caracterizada pelo contato contínuo com textos científicos, necessária à construção de um cabedal teórico de conhecimento, que estabelece uma ponte entre o eu e o outro, e direciona o sujeito a descortinar novos saberes. Na dinâmica de ler e escrever encontra-se a terceira experiência discursiva da interpretação, que conduz a autoria a novos e possíveis significados aos discursos consagrados, experiência responsável por imprimir ao sujeito-autor certas características e originalidade nas produções (RIBEIRO, 2017, p. 112).

Destaque-se que a formação do sujeito-autor não se dá apenas pelo exercício da escrita, mas na relação contínua e não linear das três experiências discursivas. Além disso, a constituição da autoria se dá, de acordo com aspectos individuais e nas relações estabelecidas em âmbito coletivo. Significa refletir sobre a autoria coletiva

de alguém que se constitui por meio das relações com o outro – sejam os colegas de grupos de pesquisa e do programa, sejam os professores, autores, pesquisadores, ou seja, o próprio orientador –, e a autoria solitária das produções científico-acadêmicas.

Essa concepção da formação do sujeito-autor, no processo de redação dos textos produzidos pelos escolares, está presente na dissertação de Oliveira (2017), com o título *Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor*, cujo objetivo era analisar textos de alunos do nível médio, buscando marcas que informassem vestígios de outras vozes transformadas, agora, na voz do aluno-autor (não no sentido foucaultiano), mas, na linha de Leda Verdiani Tfouni (2001) e Sírio Possenti (1998), que baseia-se no paradigma de Ginzburg.

O título da dissertação dá pistas de que haverá ampla discussão acerca do letramento, mas a fruição da leitura se dá com os conceitos de autoria e do contraponto existente entre o estudante que se pretende formar e o que se faz, em sala de aula, durante as produções de texto que reduzem, significativamente, as oportunidades de o estudante se colocar como autor de seus discursos.

Em uma crítica que bem serve para demonstrar essa incoerência, a educação escolar, formal, considera os sujeitos como se fossem todos de um mesmo jeito. Mostra aos discentes uma ideologia dada como certa e inquestionável e espera uma homogeneização dos textos que devam repetir os “moldes” dado por alguma autoridade no assunto; como podemos ter um sujeito com um ponto de vista formado? Como já foi percebido, o sujeito precisa ter determinado conhecimento sobre o objeto discursivo. Como é que ele pode construir pontos de vista se ele não tem acesso ao arquivo,

se a escola (Ensino Fundamental e Médio) não lhe dá meios para realizar pesquisas? (PACÍFICO *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 88).

Em suma, o texto de Oliveira (2017) representa 101 páginas de preocupação e crítica ao sistema de ensino de Língua Portuguesa, que existe para servir a dois senhores. De um lado, está o princípio de formação para a vida em sociedade, para o exercício de uma cidadania plena. De outro, está o modo como se ensina a produção de texto para a preparação de avaliações nacionais, tais como o ENEM, em que se bloqueia, sistematicamente, a subjetivação do discurso do sujeito que só existe “autoralmente”, a partir do momento em que assume o movimento de posicionar-se e colocar-se no que é dito, enunciado.

É de certa liberdade no processo de desenvolvimento do escolar e do reconhecimento do sujeito que trata *Entre o autoral e a escrita coletiva: identidades, discursos e performances nas pixações⁵ urbanas* – dissertação de Maria Carolina da Silva Araújo (2017). Interessada na possibilidade de inscrição do sujeito no mundo, por meio do seu fazer, a autora destaca a pixação que ocorre em diferentes lugares, em diversos contextos, como a possibilidade de construção de identidades, performances e discursos diversos. O objetivo principal de seu estudo era “analisar as relações possíveis entre os conceitos de autoria, identidades, e os atos de fala presentes nas pixações urbanas e suas autoras e seus autores” (ARAÚJO, 2017, p. 7).

Contudo, após ler seu texto, “passar” entre conceitos tais como ética, ciência e política, o mito da neutralidade na pesquisa, o discurso como modo de ação e a dimen-

⁵ Em respeito a autora referenciada no estudo mantivemos a grafia “pixação” com X, pois, a escrita dessa forma é compreendida na forma de resistência que acompanha a ação dos sujeitos.

são política da linguagem, me aproximei, virtualmente, de um estudo cujos sujeitos estavam em condição de não reconhecimento de autoria, embora, em cada ato de pixação, a confirmassem, se colocassem no mundo e se posicionassem.

Também com essa leitura foi possível refletir um pouco mais demoradamente e sob outro olhar, a respeito da linguagem como elemento de dominação e subalternização do sujeito. Registre-se a importância, para os autores deste texto – que agora está diante de seus olhos –, de reconhecer em outra pesquisadora a preocupação com a invisibilidade inerente a determinados grupos sociais e o papel, ou melhor, a responsabilidade da linguagem, nesse contexto. Na relação entre poder e linguagem, Araújo percebeu

[...] uma constante disputa por espaços discursivos: quando entendemos a linguagem como discurso, e cada discurso como fruto de uma determinada cultura (que, em si, é fragmentada), advinda de certo grupo social; quando entendemos a sociedade como um lugar instável e conflitivo, a linguagem passa a ser forte veículo discursivo de manutenção e elevação de determinada cultura em detrimento de outras, silenciadas, dominadas, controladas. O poder social, o abuso de poder ou o domínio considerado como relações entre os grupos sociais, afetam de maneira crucial às noções de controle e acesso, quer dizer, o controle dos atos e das consciências de outros em benefício dos próprios interesses, e o acesso privilegiado a recursos sociais apreciados (2017, p. 42).

Que se faça uma breve pausa para a inserção da reflexão da escola como instrumento da sociedade que

perpetua a hegemonia de um pensamento normativo sobre a linguagem e o modo como ela organiza a sociedade. E é nesse ponto específico que se deve pensar nos sistemas de uma economia normativa que desintegra o sujeito, tornando-o mera sombra do que poderia ser.

Considerações finais

Aos olhos que passearam atentos por este texto, desvelou-se a apresentação de oito olhares sobre uma mesma temática: autoria. Cinco pesquisadores cujos textos foram analisados por dois autores que lançam suas próprias interpretações para a oitava e imprevisível apreciação do oitavo olhar: o olhar do leitor. Duas autoras, porque: as leituras e ponderações de minha companheira, nos tempos de Mestrado, mostrou ter grande valia no processo de escrita do texto dissertativo e, agora, novamente, no processo de organização deste artigo.

Com relação à autoria como exercício escriptológico, registre-se que a organização do ensino da escrita, e que se ouse dizer, de produção de textos em qualquer componente curricular é, dessa forma, uma prática voltada para a formatação de escritores com capacidade metalinguística, que se evidencie no texto, mas com o desenvolvimento de autoria limitado. A escola, apesar do discurso de formação para a cidadania, autonomia e emancipação, propaga, de maneira incoerente, um exercício de discurso vazio de autoria, de posicionamento, de responsabilização pelo que se diz.

O leitor atente para o fato de que isso vai além de orientações paradigmáticas de escrever em primeira ou terceira pessoa, retirar ou colocar marcas de oralidade. A discussão estranha, que diz ao estudante: “coloque tua opinião sem colocar tua opinião”, “apareça no texto, sem aparecer no texto”. Isso representa uma prática de

escrita, em que se coloca no papel o que se espera que seja melhor aceito, o que seja aprovado, o que desperte o interesse e a aprovação de quem lê. Nesse âmbito, seria bem possível enveredar por um estudo sobre a ética e o “não exercício” de autoria em ambiente escolar e suas implicações na vida dos sujeitos, depois que deixam os bancos escolares. Retirar as marcas de autoria, impedir ou desestimular a tomada de posição no que se escreve é um modo controverso de agir, pedagogicamente, quando se fala em educação como prática de emancipação, de desenvolvimento do estudante, de reconhecimento de si e do outro.

De mesmo modo, há a formação da autoria por meio da leitura. No processo em que se privilegia a decodificação pura e simples, é perceptível a noção de materialidade e da habilidade de estabelecer relações, promover conexões conceituais, em diferentes campos de conhecimento e, destes, com a vida, com o mundo. Não se trata de um tipo de leitura em que as letras sobrepõem-se ao entendimento do espaço social ao qual o sujeito está inserido, mas de em um movimento dialógico, quase líquido, em que a leitura de mundo potencializa a leitura das marcas no papel, e a compreensão das palavras potencializa a compreensão do meio enquanto construção histórica e social. Não se trata apenas de desvelar os olhos para a boniteza do mundo, nem para sua inevitável crueldade. Mas trata-se de uma prática essencial para o desenvolvimento do sujeito e, seguindo uma lógica hipotética, da própria sociedade. O exercício de autoria, nesse caso, iria além da enunciação, implicaria um “fazer” no mundo, uma atividade.

É nesse sentido que o ato de escrever, dizer ou fazer coisas e, de maneira multiversal, pensar, faz com que o sujeito passe a escrever, dizer, fazer coisas e pensar sem

saber o que é seu e o que é do outro que ele repete por costume. Há um apagamento sutil, perene e enristecedor de um sujeito que, não mais único, iguala-se ao coletivo, pensando que, em uma escala de valores, o outro é mais e melhor.

O não reconhecimento dos sujeitos, o não reconhecimento da autoria desses sujeitos é a forma recorrente de validar a linguagem de um grupo social, e tornar, insuficientes ou inadequados, outros modos de viver e ver o mundo. Em tempo, que se lance um suave pensamento sobre o fato de que, de modo ingênuo ou incoerente, a solução para a escola seria retirar esses sujeitos da condição de dominados, subalternos, invisíveis, e contribuir para que se tornem (para usar palavras que escuto de vez em sempre, em ambiente escolar) “alguém na vida”.

Referências

ARAÚJO, M. C. S. *Entre o autoral e a escrita coletiva: identidades, discursos e performances nas pixações urbanas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-Graduação em Letras, Ouro Preto, MG, 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOMBONATTI, J. C. *Português através de textos de Magda Becker Soares: contribuições para uma história do ensino de português no Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2017.

CARVALHO, M. L. G. C.; FREITAS, F. O. Índícios de autoria em textos de estudantes do ensino fundamental. Interdisciplinar: *Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 22, p. 207-222, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/3844>. Acesso em: 3 set. 2022.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

JESUS, S. N.; MACHADO, I. L.; SANTOS, J. B. C. (org.) *Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa*. Curitiba: Ed. CRV, 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto. *Os efeitos do exercício do ato de escrever*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, 1989.

OLIVEIRA, Fabiano Batista. *Letramento: da aquisição da escrita à posição de sujeito-autor*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PIMENTEL, Anna Paula Ramos. *Rabiscos na ponta do lápis: concepções de linguagem, ensino e aprendizagem*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, 2017.

POSSENTI, S. Índicios de autoria. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 20, n. 1, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: 1º set. 2022.

RIBEIRO, L. P. *A formação do sujeito-autor em programas de pós-graduação em educação*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2017.

SANTOS, N. R. *Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

SFORNI, M. S. de F. O que a organização do ensino de conceitos revela sobre a qualidade da aprendizagem. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, ABPppr, 1., nov. 2003, cidade. *Anais* [...]. Cidade, 2003.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 77-94.

Capítulo XIII

As eleições diretas brasileiras e o fortalecimento da democracia a partir da teoria política de Enrique Dussel e da educação libertadora de Paulo Freire

Thainá Cristina Guedes
Betânia Maria Lidington Lins

Introdução

No momento atual, em que se encontra a situação política brasileira, com radicalismos e polarização de ideias, que têm transformado adversários em inimigos, bem como os insistentes e desatinados ataques à cidadania, à democracia e às urnas eletrônicas pelo representante maior do governo federal – o Presidente da República –, é imperioso pensarmos no momento de soberania popular que são as eleições majoritárias, num país que se quer democrático. Dessa forma, este artigo tem o objetivo de refletirmos sobre a relação entre os conceitos de *potentia* e *potestas* do filósofo argentino Enrique Dussel, constantes na obra *20 teses de Política* (2007), com o conceito de *educação libertadora*, elaborado por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1981), associando-os à importância de um pleito eleitoral para o Brasil, tendo em vista o início de uma nova legislatura para os representantes da Presidência da República, do Congresso Nacional; governadores e Assembleias Legislativas, entre 2023 e 2026, e a contribuição que seu entendimento pode dar ao fortalecimento da democracia em nosso País, aqui entendida como uma alternativa para que se realize

a justiça social aos menos favorecidos de nossa sociedade e não um simples momento de outorga de poder do povo a um representante através do voto.

Para refletirmos sobre o que ora propomos, este trabalho apresentará duas seções: a primeira versará sobre um breve histórico das eleições brasileiras, com a apresentação de fatos que marcaram sua criação, desde a origem da votação ao pé do ouvido para o escrivão, quando os analfabetos votavam devido a essa oralidade, passando pelas cédulas de papel e chegando ao momento atual, com o uso de urnas eletrônicas; a segunda seção trata da relação entre os conceitos de *potentia* e *potestas* dusselianos e como eles favorecem o fortalecimento das eleições diretas e das instituições democráticas no Brasil, em paralelo à educação libertadora freiriana.

Ao final, teceremos comentários sobre os temas tratados, acreditando que eles nos levam a refletir sobre a construção de uma sociedade que deve ser democrática pela escolha de seu povo e que seu representante não abandone o princípio fundante da República Federativa do Brasil, constante na Constituição Cidadã de 1988, o qual reza, em seu art. 1º, Parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Breve história do processo eleitoral brasileiro

Devido à extensão de dados históricos e à limitação de espaço para a apresentação deste trabalho, traremos apenas um panorama geral sobre a origem das eleições no Brasil, desde a Colônia até a atualidade, focando em alguns fatos que retratam a situação eleitoral de uma determinada época da nossa história, cuja fonte, basicamente, é o livro publicado pelo Tribunal Superior

Eleitoral (TSE), órgão máximo da Justiça Eleitoral Brasileira, intitulado *Eleições no Brasil: uma história de 500 anos*, publicado em 2014 (BRASIL, 2014), cuja referência encontra-se ao final deste artigo.

Conforme essa obra informa (BRASIL, 2014), ao contrário de outros países da América Latina – que iniciaram o processo eleitoral, a partir do século XIX, aproximadamente –, no Brasil as eleições remontam ao século XVI (1532), quando foram eleitos por voto os membros do Conselho Municipal da Vila de São Vicente, cidade do atual Estado de São Paulo. Seguiram a tradição portuguesa de escolher os administradores, além de vereadores, juízes, procuradores e outros representantes dos povoados, das vilas ou cidades que eram fundadas no solo recém-conquistado.

Da época colonial até quase toda a fase imperial, as Ordenações do Reino, ou seja, o conjunto de leis de Portugal, determinavam as regras do pleito eleitoral, cujo voto era indireto e com a participação de pessoas não alfabetizadas, que informavam no ouvido do escrivão nomes de eleitores que poderiam votar nos futuros representantes da comunidade, fazendo parte desse grupo homens com posses e escolaridade, os chamados *homens bons*: os nobres de linhagem, senhores de engenho e membros da alta burocracia militar, assim como os *homens novos*: os comerciantes ricos da Colônia (BRASIL, 2014).

Segundo ainda Brasil (2014), em 1881 foi sancionada a Lei Saraiva, assim chamada em homenagem ao Ministro Imperial José Antônio Saraiva, a qual instituiu o título eleitoral, as cédulas de papel e as eleições diretas, como também ampliou as inelegibilidades, proibindo, por exemplo, o voto dos analfabetos (direito que só foi restituído em 1985), decisão responsável pelo decréscimo no eleitorado brasileiro diante do grande número

de brasileiros analfabetos, na época do Brasil Império. Segundo aponta Carvalho (2007) em seu trabalho, resultou que, na primeira eleição para presidente da República, em 1894, apenas 2,2% da população estava apta a votar, número que cresceria um pouco na última eleição da Primeira República, realizada em 1930, com o eleitorado correspondendo a 5,6% da população brasileira, demonstrando, assim, como os brasileiros analfabetos contribuíam com sua participação nas eleições para o processo de democratização de nosso País.

Com a Proclamação da República em 1889, inspirada no modelo norte-americano, o Brasil, chamado agora de República dos Estados Unidos do Brasil, tornou-se uma Federação. Com isso, o imperador foi substituído pela figura do presidente, e o Parlamento transformou-se em Congresso Nacional. Além disso, os estados passaram a ter autonomia e a serem administrados por governadores. Estes, bem como o presidente da República e os constituintes passariam a ser eleitos por homens com mais de 21 anos de idade e alfabetizados (BRASIL, 2014), como determinou a nossa primeira Constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, em seu art. 70 (BRASIL, 1891).

Inspirada pela Revolução de 1930, que levou ao poder o Presidente Getúlio Vargas, em 1932 foi criada a Justiça Eleitoral (já instalada em mais dois países da América Latina: Argentina e Uruguai), considerada um grande avanço institucional, pois ela ficou responsável por todos os trabalhos eleitorais: alistamento, organização das mesas de votação, apuração dos votos, reconhecimento e proclamação dos eleitos, bem como o julgamento de questões que envolviam matéria eleitoral, assim como foi criado o primeiro Código Eleitoral de nosso País. Este trouxe avanços políticos e sociais, dentre

eles o voto secreto, o sistema de representação proporcional e o voto facultativo das mulheres em todos os estados da Federação, porém, os analfabetos continuavam sem votar (BRASIL, 2014), restituindo-se esse direito apenas em 1985, como já citado neste trabalho.

De acordo com Brasil (2014), em 1945 foi criado nosso segundo Código Eleitoral, aprimorando as eleições após o período da ditadura do Governo Vargas, de 1937 a 1945 e, em 1950, mais um Código Eleitoral foi promulgado, alterando algumas normas do anterior, instaurando-se 15 anos depois, em 1965, o quarto Código Eleitoral Brasileiro que, apesar de ter sido criado no período da ditadura militar de 1964 a 1985, determinando eleições diretas e indiretas, está vigente até o momento.

Com a redemocratização do Brasil, a partir da promulgação da Constituição de 1988, estabeleceu-se o voto direto e secreto para todos os brasileiros, natos e naturalizados, a partir dos 18 anos, facultando apenas, e não excluindo, aos jovens com mais de 16 e menos de 18 anos, aos maiores de 70 anos e analfabetos a obrigatoriedade do voto (BRASIL, 1988), destacando-se que, a partir de 1989, foi retomado o processo de eleições diretas para todos os cargos do Poder Executivo e Legislativo no País, o qual vigora até este momento, 2022 (GOMES, 2009).

Como uma forma de aprimorar as eleições brasileiras, prevista desde o Código Eleitoral de 1932 (BRASIL, 2014), a partir de 1986 iniciou-se a fase do processamento eletrônico das nossas eleições, objetivando eliminar as várias situações de fraudes que nelas ocorriam e como uma forma de a Justiça Eleitoral adequar-se ao desenvolvimento de novos recursos tecnológicos e à ampliação no uso dos meios digitais que existiam à época. Dessa forma, naquele ano realizou-se o recadastramento geral do eleitorado e, em 1994 o resultado eletrônico das elei-

ções gerais foi processado com recursos computacionais da própria Justiça Eleitoral (BRASIL, 2014).

A partir desse momento, estava aberto o caminho para a informatização do processo eleitoral brasileiro, o que foi inaugurado em 1996 quando, além do recadastramento e do resultado, foi criado um aparelho para coletar votos, com sigilo efetivamente assegurado, segundo Brasil (2014), já que era uma previsão que constava no Código Eleitoral de 1932, quando determinou, em seu art. 57: “O uso das máquinas de votar, regulado oportunamente pelo Tribunal Superior Eleitoral”, assim como era um desejo dos técnicos do TSE criar um dispositivo capaz de eliminar a intervenção humana nos procedimentos de apuração e totalização dos resultados, para garantir maior segurança e transparência ao processo eleitoral, o que vem ocorrendo desde então até o momento, com o voto eletrônico sendo instituído para todo o território nacional, a partir de 2000 (BRASIL, 2014).

Podemos afirmar, portanto, que no Brasil a participação do povo no processo eleitoral não foi linear; passou por momentos de discriminação a analfabetos e mulheres (BRASIL, 2014), e que ele não é o único, mas um dos fundamentos da democracia, entendida por Silva (2000, p. 130) como “um processo de convivência social em que o poder emana do povo, que há de ser exercido, direta ou indiretamente, pelo povo e em proveito do povo”. Estas palavras vão ao encontro das reflexões dusselianas sobre o que é a *vontade-de-viver*, o *consenso racional* e a *factibilidade de poder*, tal como as encontramos nos conceitos de *potentia* e *potestas* (DUSSEL, 2007), temas que serão tratados a seguir.

A Teoria Política de Enrique Dussel e a Educação Libertadora de Paulo Freire

Enrique Dussel, nascido na Argentina em 1934, filósofo conhecido em toda a América Latina, a partir de suas contribuições para a Filosofia da Libertação e seus escritos sobre os oprimidos e excluídos desse pedaço do mundo, vem trabalhando desde os primeiros anos de nosso século em suas teses sobre política. É a partir desse autor que trazemos uma reflexão sobre a democracia, o poder legítimo, e como a educação pode contribuir para a transformação necessária da política e da sociedade, relacionando-os com a educação libertadora de Paulo Freire, autor brasileiro nascido em 1921, que ganhou destaque no mundo inteiro pelo seu pensamento político-pedagógico.

A teoria política dusseliana contém diversos conceitos ao longo de sua construção epistemológica, e os principais que trabalharemos aqui são os de *potentia* e *potestas*. Com esses dois conceitos, podemos compreender o que é o poder e como a democracia pode estruturar-se a partir do povo – que é o significado de seu nome por origem: *demos*, que significa *povo*, e *kratos*, que significa *governo* (ABBAGNANO, 2012).

Para começarmos, é imprescindível compreender o que é o poder, que para Dussel pode ser compreendido como a *vontade-de-viver*. A *vontade-de-viver* refere-se à característica inicial do ser humano de possuir vida, de ser um ser vivente, um animal gregário, originalmente comunitário. É o *querer-viver* dos seres humanos em comunidade que se denomina *vontade*, e essa *vontade-de-viver* pode ser compreendida como a essência positiva que move e impulsiona o ser humano a permanecer na

vida humana, sendo esse impulso para a sobrevivência o próprio poder em si. De acordo com Dussel,

a vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos [...] a vontade-de-vida dos membros da comunidade, ou do povo, já é a determinação material fundamental da definição de poder político. Isto é, a política é uma atividade que organiza e promove a produção, a reprodução e aumento de vida de seus membros (DUSSEL, 2007, p. 25-26).

É então, a partir dessa compreensão de poder, como *vontade-de-viver* do povo, que podemos seguir na reflexão pensando em uma metáfora que o próprio Dussel utiliza em *Política de la Liberación* (2009), para compreendermos os conceitos de *potentia* e *potestas*, imaginando figuras da natureza, a partir da semente e da árvore: a semente possui em *potentia* a árvore futura, e esta terá raízes, caule, ramos, flores e frutos, a *potestas*, que nascerá a partir dessa concessão primeira. Esse poder germinador que a semente possui, com todos os seus elementos constitutivos e unidos, transforma-se numa árvore.

Assim, o poder *em si* apresenta-se como a comunidade política, o povo, fundamento e autoridade, a *potentia*. E, necessariamente, para a organização e “factibilidade” do poder, a *potestas* apresenta-se como o poder *fora de si*, organizado, instituído, delegado. Esse movimento de cisão entre o poder da comunidade política como origem (*potentia* – ontológico) e a diferenciação heterogênea de funções, a partir das instituições como campo político (*potestas* – fenômeno) é inevitável, necessária para a aparição da política.

É a partir, portanto, da *vontade-de-viver*, do *consenso racional* coletivo, em busca do bem comum e dessa *fac-*

tibildade do poder, que se torna possível a instauração da *potestas*, das instituições deliberativas, organizadas e responsáveis pela manutenção do desejo e das demandas do povo. Do conjunto organizador e mantenedor da política democrática em uma comunidade, como afirma Dussel (2007, p. 34), “aquele que exerce o poder o faz por outro (quanto à origem) como mediação (quanto ao conteúdo) para o outro (como finalidade)”.

Porém, o poder da *potestas* pode ser exercido de forma positiva ou negativa, sendo o primeiro o poder “obediencial”, aquele no qual o representante “manda obedecendo”, abraçando a responsabilidade ética de transformar-se em servidor da comunidade. Esse representante, eleito pela democracia direta do seu povo, daí a importância do voto universal, para alfabetizados e não alfabetizados, pois, afinal de contas, estes últimos também fazem parte do povo; são seres que carregam a *potentia* em si, cumprem a função original da *potestas* de reafirmar a legitimação do povo, tornando todas as ações em prol do povo e da afirmação de sua vida, de forma plena, respeitosa e justa.

Porém, assim como o poder pode ser obediencial, positivo, ele também pode ser negativo, opressor, dominador, corrupto, sendo o poder exercido de forma negativa: a fetichização do poder. Conforme Dussel (2007), o poder fetichizado está condenado, pois o representante passa a acreditar que o poder vem de si, que pode dominar o povo e governar a favor de seu restrito grupo. A *potestas*, então, se afirma como a sede de poder, como o poder político propriamente dito. Esse representante corrupto passa a “mandar mandando”, e a *potentia* passa a ser despotencializada, tornando-se uma massa passiva, oprimida, que recebe ordens ao invés de afirmar seu poder legítimo.

Neste momento, a teoria encontra-se com a realidade brasileira, na qual vivenciamos momentos de opressão, exclusão e violências constantes. Exemplo claro dessa realidade é o momento pandêmico que vivenciamos, no qual medidas em defesa da vida – como condições dignas de isolamento social e viabilização da vacinação de forma rápida e eficaz para todos – foram pontos “esquecidos” ou até mesmo ignorados pelos nossos representantes. Outro dado que respalda esse descaso com o bem comum da população é que, apenas em 2022, os índices de fome no País foram os mais altos de todo o século XXI, totalizando 33,1 milhões de pessoas passando fome. Dado contraditório quando, nos primeiros anos deste mesmo século, o Brasil foi o único país a sair do mapa da fome, a partir de políticas públicas eficazes para o seu combate.

Sendo assim, como podemos sair deste estado de opressão e violência que parece nos aprisionar, de tal forma que se torna impossível a transformação dessa realidade tão dura e imobilizante?

O primeiro caminho está mencionado no início deste trabalho: as eleições para representantes da presidência da República, do Congresso Nacional; Governadores e Assembleias Legislativas, escolhendo figuras políticas que representem as necessidades e demandas do povo, que assegurem condições de vida dignas para a população brasileira. Porém, para tanto, é necessário um movimento de conscientização da população, para que ela vote nos melhores representantes dentre tantos que se candidatam e, assim, a educação libertadora será um segundo e fundamental caminho para a efetiva vida democrática no País.

O Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, já apontava, desde seus primeiros escritos, que a educação se apresenta como caminho para a conscientização e

libertação dos oprimidos no mundo. Em *Pedagogia do oprimido* (1981), Freire trata sobre a relação opressor-oprimido e, assim como Dussel (2007), aponta que o mecanismo mais eficaz para a opressão sem reação dos oprimidos é a divisão e manipulação do povo, para que este acredite que não possui poder e se torne dependente emocional, colaborando com manifestações necrófilas – destruidoras da vida, logo, contraditórias com a própria *vontade-de-viver*.

Para quebrar essa ordem de dominação e submissão, é necessário que homens e mulheres se conscientizem em coletivo, a partir de uma educação libertadora que trate de assuntos reais dos diferentes contextos desses sujeitos; que possibilite a reflexão de seu lugar no mundo, de sua potência transformadora enquanto um corpo coletivo e que, acima de tudo, trate a escolarização como caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, rompendo com a educação bancária, que reproduz e fortalece a lógica da opressão e submissão, como aponta Freire (1981):

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar, tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (FREIRE, 1981, p. 43).

A educação libertadora abre caminhos ao questionamento, implica reflexão e ação por parte dos sujeitos

sociais sobre o mundo para poder transformá-lo e as suas realidades. Esse movimento ação-reflexão é puramente a práxis transformadora – ou libertadora –, que torna a educação um ato cognoscível, baseado na “dialogicidade” (FREIRE, 1981).

O diálogo, portanto, une os diferentes sujeitos, tornando a conscientização um ato coletivo, assim como o consenso racional de Dussel (2007) passa pela participação e pela palavra. É essa relação entre a educação libertadora e a conscientização que possibilita que os povos do mundo, que se encontram em opressão e, especificamente, nossa população brasileira, possam superar a contradição política em que se encontram e compreendam que o real poder de uma democracia está em si mesmo: no próprio povo.

Considerações finais

Compreendemos a escolarização como meio imprescindível para que a democracia se consolide cada vez mais em nosso País. Partimos do entendimento de que a educação é um caminho para a conscientização e libertação do povo, este último como sujeito legítimo de poder em uma sociedade democrática.

Como vimos, a escolarização foi tratada ao longo de nossa história como uma das condições básicas para a possibilidade de voto; porém, quando tratada de forma bancária, inviabiliza que esse voto provoque mudanças na sociedade, pois sua lógica trabalha em conjunto com a opressão, e, conseqüentemente, com o poder fetichizado.

Nesse contexto, refletimos sobre como a educação pode ser um caminho para a legitimação da democracia brasileira, a partir da possibilidade de que as eleições de 2022 tragam para o nosso povo o entendimento do poder que lhe é próprio e fundante, a *potentia*, outorgando-o a

seus representantes, que o transformarão em *potestas*. Porém, como poder obediencial e não fetichizado, o que temos visto nos últimos quatro anos no Brasil, de forma grotesca, tentando degradar a democracia tão duramente reconquistada com o retorno do sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, conforme artigo da Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988).

Assim, entendemos que a educação libertadora caminha lado a lado com o poder legítimo proveniente do povo, pois é, a partir da conscientização por meio desse modelo de educação, que se torna possível a justiça social e a supremacia popular contra qualquer forma de governo, que não seja a democracia plena e soberana.

Referências

ABBAGNANO, Nicolas. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1891.

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

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Eleições no Brasil: uma história de 500 anos*. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2014. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/hotsites/catalogo-publicacoes/pdf/tse-eleicoes-no-brasil-uma-historia-de-500-anos-2014.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DUSSEL, Henrique. Política de la liberación. *Arquitectónica*. Madrid: Trotta, 2009. v. VII.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

GOMES, Angela de Castro; ABREU, Martha. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. *Revista Tempo*, n. 26, jan. 2009. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v13n26a01.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

SILVA, José Afonso da Silva. *Poder constituinte e poder popular*: estudos sobre a Constituição. São Paulo: Malheiros, 2000.

Capítulo XIV

Um tributo a Rubem Alves

Patrícia Bado Auler Klohn

Thiago Guagliardo Klohn

Introdução

A temática, a ser desenvolvida, para a obra *Um tributo ao pensamento educacional da América Latina*, provocou em nós grande interesse em fazer parte desse projeto, pois ele trata de reflexões sobre contextos histórico-educacionais que dizem respeito não apenas à objetividade acadêmica, mas à subjetividade de seus pensadores, assim como de suas percepções, sentimentos e motivações para produzir novas abordagens educacionais, o próprio conhecimento que hoje existe e se discute. Tendo-se isso em mente, nossa proposta não poderia ser outra senão de tributo, de homenagem, a um expoente do pensamento crítico e construtivo da educação brasileira, por quem nutrimos admiração e respeito. Admiração e respeito são sentimentos que “carregam” a mistura de decência e boniteza, de ética e estética, que são qualidades frequentemente defendidas por Freire (2019). De fato, admiramos e respeitamos muitos pensadores latino-americanos, como Chauí e o próprio Freire, para citar dois dentre os brasileiros. Nada obstante, nosso homenageado será Rubem Alves. Não que um mereça mais tributo que outros, mas porque entendemos que suas ideias sobre educação necessitam ser melhor conhecidas e comentadas.

Todavia, julgamos que o melhor nos pensamentos de Alves são as reflexões e os sentimentos que eles

causam no leitor, em lugar de simplesmente lhes apresentar novas ideias ou conceitos sobre algo. Seja como for, seus argumentos causam não só reflexões, mas desconstruções de conceitos (e preconceitos), podendo até mesmo levar, em um primeiro momento, a sensações de desconforto. Ao “digerirmos” seus textos, os saberes que estavam consistentes em nós desmancharam-se e ressurgiram melhor consolidados, com mais brilho, até. Ao usarmos o termo digerir, lembramo-nos de que o próprio Alves (2019) compara a leitura de um texto com a Santa Ceia – celebração em que os cristãos, simbolicamente, comem porções do “corpo” de Cristo e bebem seu “sangue”, ali representados pelo pão e pelo vinho. Ou seja, o que Alves defende com essa alegoria é que, similarmente, os livros também contêm pedaços de seus autores, que seus leitores saboreiam em uma espécie de antropofagia.

Iniciamos falando um pouco do pensamento de Alves, mas quem foi sua pessoa? Rubem Azevedo Alves foi um brasileiro, mineiro, nascido em 1933 e que nos deixou saudosos de sua presença física, em 2014. Muitos foram seus títulos conquistados, dentre eles: Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Presbiteriano, Mestre em Teologia Sacra pelo *The Union Theological Seminary of New York* e Doutor em filosofia pelo *Theological Seminary of Princeton*, ambos nos EUA. Foi pastor presbiteriano, professor de filosofia, professor de piano, escritor, psicanalista, palestrante e um dos idealizadores da Teologia da Libertação – motivo pelo qual, também, sofreu perseguição política na Igreja Presbiteriana do Brasil e pelo regime ditatorial militar brasileiro, obrigando-o a viver exilado de seu país, durante esse terrível período histórico. Seus livros começaram a fazer sucesso quando ele se despreendeu da linguagem rigidamente científica, o que

aconteceu, primordialmente, porque ele queria ajudar uma filha – que tinha nascido com lábio leporino – a superar os preconceitos da sociedade, sendo justamente esse o momento em que Alves iniciou-se também na escrita de livros infantis.

Figura 1 – Desenho inspirado em uma foto de Rubem Alves



Fonte: Da autora, 2022. Foto original: Instituto Rubem Alves (2020).

Suas formações acadêmicas e artísticas possibilitaram que Rubem Alves tratasse, principalmente, sobre teologia e educação em suas obras, por vezes misturando tudo isso com psicanálise. A seguir, no entanto, discorreremos sobre seu pensamento enfatizando a área da educação. Vale ainda comentar que a presente pesquisa é qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo por objetivo apresentar, brevemente, o autor Rubem Alves e instigar o interesse pela leitura de suas obras.

O pensamento educacional de Rubem Alves

Rubem Alves une realismo a romantismo, com profundidade e paixão, nos temas por ele abordados

e, assim como Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), nega-se a tratar o ser humano como objeto, isto é, como meio para algo e não como fim em si mesmo – portanto, humanizando a pessoa. Também Alves recusa-se a aceitar um conceito de educação que objetive transformar a criança em um adulto lucrativo ou, simplesmente, em um meio de produção (ALVES, 2000c). Em outros termos, Alves defende que o ser humano não tem que ser “útil”, no sentido de produtivo em um sistema exploratório-capitalista, porque a vida por si própria tem para ele uma finalidade mais dignificante, ou seja, buscar o significado e aquilo que nos torna mais humanos (ALVES, 2003). É nessa concepção de ser humano que Alves vislumbra outros objetivos para a educação, vinculados à sensibilidade ao outro, à arte e à natureza (fala sempre de jardins), ao sensorial, ao prazer da leitura e da música, ao desenvolvimento do pensamento crítico e aos sonhos. Assim considerando, para Alves, a aprendizagem acontece através da vivência, do processo natural de viver (ALVES *apud* LAGO, 2008).

Desse mesmo viés, Alves acredita que os professores também deveriam recusar aquela proposta mercadológica e tecnocrata de educação, que transforma crianças em meios de produção. No mesmo sentido, Alves defende uma educação humanizante e afetiva, chegando a mencionar que um professor só deveria exercer sua profissão, se fosse capaz de se enturmar com as crianças e dar risadas com elas (ALVES *apud* LAGO, 2008). Em suas palavras, “os educadores olham primeiro para o aluno e depois para as disciplinas a serem ensinadas. Educadores não estão a serviço de saberes. Estão a serviço de seres humanos – crianças, adultos, velhos” (ALVES, 2002, p. 112). Ou seja, dessa perspectiva, as escolas deveriam existir para os estudantes, não os estudantes para uma

escola que somente está, ali, para suprir um sistema que necessita gerar lucros para seus donos, a custo de uma mão de obra proveniente de pessoas coisificadas (que como engrenagens podem ser substituídas), de mentes não pensantes, não críticas, treinadas meramente para produzir e reproduzir a mesma ordem opressora e desprovida de humanidade. Por tais motivos, é que aparecem, em suas obras, críticas ao Vestibular (ALVES, 2002), aos exames oficiais (ALVES, 2003) e às provas finais (ALVES, 1999).

Essas três formas de avaliação serviriam, então, mais a ideais elitistas e mercadológicas – enquanto instrumentos avaliativos e classificatórios – do que como meios “democratizadores” do acesso à Educação Superior, pois, a cabo, tendem geralmente a excluir os estudantes pobres, que deveriam encontrar, justamente na educação, um meio para melhorar sua condição de vida. Importa dizer, também, que são essas avaliações que servem como instrumentos para medir a qualidade da educação do País – como se o conceito de qualidade na educação devesse ser interpretado unicamente de forma numérica e objetiva (ALVES, 2000b). Seria mais proveitoso mensurar, se possível, se, na escola, as crianças estão se tornando seres humanos mais preocupados com a equidade e paz social, com o meio ambiente, com a inclusão das minorias socioantropológicas, com a tolerância religiosa, com o autocuidado, com o melhoramento das condições de “habitabilidade” no Planeta, dentre outros temas. Ora, o pouco de prazer, amor e beleza que os estudantes venham a vivenciar nas escolas, oficialmente, passa despercebido dos processos avaliativos; e esses são três pontos que, por vezes, ganham destaque no discurso de Alves.

Ao tratar da dimensão do prazer, Alves se embasa na psicanálise. Para uma cultura como a nossa, a brasileira, falar em prazer, mesmo em um sentido genérico, e, mais ainda, trazer vocabulários de conotação sexual para os textos educativos é um tabu, assim como falar abertamente de sexualidade também o é. Porém, Alves desconsidera esse viés cultural moralista e preconceituoso e não impõe “filtros” às alegorias que desenvolve em suas obras. Sobre isso, esclarecemos que, para a psicanálise, a palavra sexualidade não está restrita apenas a um conjunto de atos ligados à relação sexual ou à reprodução. O médico psicanalista Herrmann (1988, p. 58) explica o termo: “todos os movimentos vitais tanto tendem à conservação do indivíduo, como comportam um *quantum* de satisfação erótica ou de negação dessa forma de prazer. Há libido investida em todos os atos psíquicos, de uma ou de outra forma”. Assim, igualmente fundamentado na psicanálise, Alves (2000b, p. 133-134) menciona que “tudo o que se aprende, que se sabe e que se faz tem por objetivo esse momento supremo de felicidade e prazer”. Dessa maneira, ele reafirma que a educação é uma forma de viver o tempo presente e que dela fazem parte sujeitos que não podem ser considerados apenas meios de produção, como se fossem máquinas, desprovidos de sentimentos. Afinal, aprender é, ou ao menos deveria ser, prazeroso.

Seguindo com os três pontos em destaque, anteriormente mencionados, percebemos que a dimensão do amor reflete o sentido com o qual as ações, os sujeitos e os objetos são impregnados. “Sem o amor tudo nos seria indiferente, inclusive a ciência”, afirma Alves (2002, p. 113). Um engenheiro, por seu conhecimento científico, é capaz de construir um avião. Entretanto, se não houver pessoas que amem voar, ou se só houver pessoas com

terror de voar, essa construção seria inútil. Em outras palavras, é o amor que deveria ser a motivação do fazer humano, assim como o é para a poesia. Alves (2002, p. 29) era leitor frequente de poesia, o que o inspirou a ser poético em sua forma de pensar. Ele é poético, por exemplo, quando escreve que “há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”, para dizer que existem escolas que valorizam o controle, enquanto outras valorizam a curiosidade e a elaboração de perguntas, o livre-pensar.

Por fim, há de ser tratada a dimensão da beleza. Para Alves (1999), todo educador deveria ser, também, um artista, a fim de que a escola se tornasse aprazível aos estudantes, pois aprender, em sua essência, envolve, primeiramente, o fascínio. Alves (*apud* LAGO, 2008) se deleitava com as lembranças de fascínio nos olhos dos seus alunos. A aprendizagem prazerosa, portanto, passaria, obrigatoriamente, em um primeiro momento, pelo desejo de aprender (ALVES, 2003) e essa motivação não brotaria da verdade *per si*, mas da beleza quando nela presente (ALVES, 1999). A esse respeito, Alves percebeu que o que cativa as pessoas ao assistirem à televisão é a beleza. Isso o motivou a escrever, uma carta a Roberto Marinho – proprietário do grupo Globo, que é o maior conglomerado de mídia e de comunicação do Brasil e da América Latina – já falecido. Nessa carta ele deixou dito: “A beleza pode seduzir o povo a amar a natureza, a preservar a saúde, a se alegrar com as artes, a cuidar das crianças, a viver de forma civilizada, a respeitar a vida...” (ALVES, 1999, p. 22). Então, se a mídia alcança a atenção do grande público pela beleza, as escolas também poderiam se valer desse recurso, isto é, educar pela beleza, para serem mais apreciadas. Há beleza nas imagens, na música, na natureza, no teatro, na culinária, na dança e

nos relacionamentos entre as pessoas. Tudo isso deveria ser melhor explorado pelos sistemas educacionais.

Outros aspectos sobre a educação, abordados pelo autor em foco, foram: a importância de o educador fazer perguntas (a maiêutica socrática) e ensinar os educandos a perguntarem (ALVES *apud* LAGO, 2008); a importância do uso de analogias em sala de aula (ALVES, 1999); a importância de ensinar sobre o prazer da leitura – para tanto, sendo promovidos momentos de leituras deleitosas, sem a obrigação de trabalhos de análises sintáticas ou ortográficas posteriores (ALVES, 1999); e a importância de os saberes serem relacionados com as exigências práticas do viver, do cotidiano (ALVES, 2002).

Após termos explorado esses pensamentos desse renomado professor e psicanalista, é possível notar nuances de utopia neles. Em um programa de televisão chamado *Roda Viva* (2003), perguntaram a Alves se ele considerava que suas ideias eram realmente aplicáveis na escola. Ele respondeu que suas provocações dão coragem para as pessoas notarem e reafirmarem que mudanças na Educação precisam ser feitas. Por isso, ele defende a ideia de que, para sonhar, é preciso que o pensamento possa “voar livre”. Em tempos de muitas “gaiolas”, isso não seria possível. Foi também por essa postura progressista quanto à Educação, que Alves precisou se exilar nos Estados Unidos, durante a ditadura militar brasileira, conforme já mencionado. Incomodava as oligarquias empoderadas e aos militares da época, gente como ele que pensava que a transformação de um país começa com pessoas aprendendo a pensar e a sonhar (ALVES, 2003; ALVES, 1999). Além disso, defende ele que “as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas” (ALVES, 2003, p. 28), mas, para tanto, é necessário ter ousadia para sonhar.

Alves (1999) se reconhecia como um plantador de esperanças. Esperamos que, através deste capítulo de livro, nós também tenhamos plantado alguma esperança em seus leitores. A seguinte seção não se intitula “conclusão”, pois as conclusões, como acreditava Alves, são “assassinas” do pensamento (ALVES *apud* LAGO, 2008). Por isso, o que fizemos a seguir são apenas *considerações finais* do momento de reflexão que vivemos ao construir este texto, que está aberto ao diálogo, a críticas, complementos, mudanças, enfim, melhorias.

Considerações finais

A América Latina, ou em seu nome mais antigo conhecido, *Abya Yala*, tem sido o palco de muitas lutas, muitas delas desumanas, voltadas para a subjugação e escravização de seus povos autóctones e de outros que para cá foram trazidos como mão de obra, ou, mais recentemente, que para cá vieram em busca de melhores condições de vida; palco de lutas pela exploração desregulada, gananciosa e descuidada com seus ecossistemas e com o futuro das gerações do porvir. Mas também esse chão foi testemunha de batalhas em defesa da vida e da dignidade humana, pela proteção da natureza, por sociedades mais equitativas e respeitadoras da diversidade étnica e cultural humana; batalhas pela não violência, pela educação para todos, pela democracia, pela descolonização territorial, econômica, política e de juízos de valores. Muitas dessas lutas continuam sendo travadas, às vezes, por meios menos ostensivos, como pela palavra de quem grita nas manifestações, ou de quem ensina nas escolas ou, ainda, por quem escreve, mas sempre pela palavra. Palavra que precisa ser franca, mas previamente refletida, objetiva, mas respeitadora e acolhedora da subjetividade. Palavra que venha em defesa da vida e

através da vida de quem se faz modelo. É a essa palavra e a seus portadores de todas as épocas e lugares – aqui particularmente de Rubem Alves – que devemos tributar homenagem, para que não nos esqueçamos da nossa luta “humanizadora” e cidadã, para reafirmarmos nossos valores de concórdia, consideração e proteção mútua, mesmo em nossas diferenças.

Referências

- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000a.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000b.
- ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000c.
- ALVES, R. *Conversas sobre educação*. 6. ed. Campinas: Verus Editora, 2003.
- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência*. II. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- ALVES, R. *O deus que conheço*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- ALVES, R. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HERRMANN, F. *O que é psicanálise*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- INSTITUTO RUBEM ALVES. *A propósito de uma biografia de Rubem Alves*. Disponível em: <https://institutorubemalves.org.br/>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- INSTITUTO RUBEM ALVES. *Rubem Alves*. Facebook: Rubem Alves_Oficial. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/rubemalvesoficial/photos/pb.100044455118655.-2207520>

000../2231906960272721/?type=3. Acesso em: 20 ago. 2022.

LAGO, S. L. (org.). *O melhor de Rubem Alves*. Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

RODA Viva: Rubem Alves. TV Cultura. 2003. Programa de Televisão (81min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TUgIBp3D9oY>. Acesso em: 21 ago. 2022.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Posfácio

Ao modo de posfácio

Na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso contraditória e processual (FREIRE, 2015, p. 38).

Trago, para iniciar o diálogo com você, leitor, a epígrafe do intelectual latino-americano e brasileiro importante para a área da Educação no século XX, Paulo Freire. São palavras emprestadas para convidar a pensar, a colocar na roda, questões cruciais que nos unem no diálogo sul-sul, no desejo do encontro, da reflexão e da conscientização, tão necessárias nos dias que correm, no lugar em que habitamos, das lutas que assumimos e de quem estamos sendo. É Freire (2015, p.103) que nos ensina que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte” (2015, p. 103) e assim, nos fazeres e saberes cotidianos nos (re) fazemos, nos constituímos da experiência. E a vivência de que resulta a presente obra é produto da iniciativa de docentes e discentes, desejosos pelo encontro e diálogo.

Como visto pelo leitor, a presente obra reúne os textos apresentados no âmbito da “II Jornada Internacional de Pós-Graduação em Educação – Brasil e Argentina”, evento promovido por meio das parcerias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU-UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense

(PPGE-UNIPAL) e da Área de Educação da Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Buenos Aires.

O encontro de docentes, estudantes e pesquisadores dos programas de pós-graduação tinha como tema: “Um tributo ao pensamento educacional da América Latina”. Percorrer as páginas do presente *e-book*, com o belo título “Andarilhos da esperança: “decolonialidade” e pensamento educacional latino-americano” permite acessar escritos resultantes das investigações e que reverberaram em apresentações, diálogos e potentes debates.

Os temas percorrem um amplo leque, abordando educação especial, inclusão, tecnologias educacionais, educação popular, formação de professores inicial e permanente, educação e formação humana, currículo, docência e docência universitária, letramento científico, compreensão leitora, gênero e educação, emancipação e autoria, dentre outros. As análises envolvem diferentes autores de referência, mas em comum, como elo está a análise assentada no compromisso ético de investigar os campos educacionais articulando-os com a realidade sociocultural da América Latina e privilegiando pensadores na perspectiva decolonial.

No processo formativo do pós-graduando, para além de disciplinas, grupos de pesquisa, eventos e atividades, é relevante o diálogo com pesquisadores que estão em diferentes níveis de experiência, desde aqueles que estão iniciando a jornada no campo científico-acadêmico com aqueles que já o trilharam há mais tempo. Foi com o intuito de promover o intercâmbio da pesquisa potencializando o pensamento educacional da América Latina que obtivemos a elaboração da obra que você leitor percorreu. Que os textos e sua leitura frutifiquem e gerem novas produções, interlocuções e conhecimentos. Em certa medida, quando dividimos o que sabemos uns com os

outros, multiplicamos o conhecimento, transformamos nossa existência. Certamente uma alternativa interessante de fazer frente aos tempos utilitaristas e, de certo modo, produtores de esvaziamento do sentido profundo de estudar, pesquisa e produzir conhecimento científico.

Em meio à intensidade dos dias hodiernos, suspender a rapidez e os atravessamentos aligeirados do cotidiano para deleitar-se nas escritas apresentadas no presente volume é fazer frente a falta de sentidos e abrir-se para pensar a possibilidade de outras escolas, outras educações, outras sociedades. Aquelas em que a democracia, a cidadania, a equidade e a justiça social, os direitos humanos, assim como o direito à educação e a aprendizagem fazem pleno sentido e merecem todo o investimento público que demandam, posto que se constitui bem público e é promotor de bem-comum. Que a leitura instigante dos textos deste belo livro sejam inspiração para aproximar, como há tantos anos escreveu Freire, o que sabemos/conhecemos com o que fazemos.

Referência

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Terciane Ângela Luchese
Primavera de 2022

Homenagem

(in memoriam)

Professor Geraldo: presente!

Depois da neve mais tardia da história do Brasil, finalmente podemos dizer que está chegando a Primavera. E o “sol da liberdade em raios fúlgidos” brilhou em todos os recantos do nosso País, para afastar todos os medos, ódios e fascismos dos últimos tempos. A neve de Tod@s @s Sant@s e a primavera de Finad@s: dialética como a própria vida. A neve nas “Terras Altas” que te viram nascer, a primavera em todas as grotas e periferias, onde centenas de pessoas (assim como eu!) aprenderam a ver e reencantar o mundo com a magia de tuas palavras de amigo, irmão, padre, companheiro, pai, professor.

A parada inesperada e inexplicável do seu coração, na madrugada do dia 15 de outubro, não impediu que você levasse ao coração de Deus os desejos mais sinceros do nosso coração. Lembra-se quando tod@s pedimos a você, naquela tarde cinzenta e fria do Dia do Professor, que não se esquecesse de levar aos céus os nossos gritos de angústia e de esperança? Querido “tio Gera”, diz pra Deus que “já raiou a liberdade no horizonte do Brasil”. Diz também que temos ainda muito a caminhar, mas não seguiremos sozinhos. Sabemos que você e Ele, com tant@s outr@s, estão presentes em nossa caminhada.

Aliás, foi isso que sempre aprendemos de seu testemunho: nunca estar e fazer sozinho! Ser companheir@s de verdade, desde a partilha do pão e do vinho, até a luta por terra e justiça, desde as bancas da universidade até a mesa do bar, desde as canções de protesto até as cantigas de amor. Não nos esqueceremos do seu compromisso com

as causas populares e da sua revolucionária mansidão de colocar-se sempre como aprendiz do POVO, escrito sempre na sua vida com todas as letras maiúsculas.

Lembro-me de nossa última conversa, quando você me contou do que aprendera com padre Dilmar Sell, na primeira vez que o encontrou: ser padre para o Reino de Deus e não somente para a Igreja. Confesso que, desde então, este tem sido meu mantra cotidiano, ao lado do minúsculo testamento de São Charles de Foucauld: “Gritar o Evangelho com a Vida, buscar e viver sempre no último lugar”.

Nos últimos tempos, a Vida me agraciou com a possibilidade de maior convivência com sua família: Maria Laura (a “Milau”), cujo nome você escolheu para lembrar a mãezinha do céu e a mãezinha da terra, e Jô, companheira desses teus últimos anos de travessia. A filha recebeu de ti a semente da vida e também o último suspiro, na noite de sua morte. A esposa, fiel ao seu sonho interrompido, preparando o teu corpo para a sepultura, envolveu-o com o vermelho da bandeira de luta e de vitória de tod@s nós. Esteja certo: não as deixaremos sós!

E você, como todas as pessoas que ensinaram para os outros o caminho da justiça, brilhará como estrela no Céu (Dn 12,3).

Professor Geraldo, antes de partir para se tornar ainda mais presente na nossa memória agradecida, você percebeu como os ipês amarelos “teimavam” em não florescer por conta dos rigores do inverno. A linguagem dessas árvores da reexistência/resistência junto às araucárias da terra do Karú, falavam de uma outra revolução possível e necessária para enfrentar as milícias da “pátria a(R)mada”: a Revolução do Amor. Só conseguimos entender essa linguagem, quando ela se tornou palavra

rouca e emocionada na noite do dia 30 de outubro: “É hora de baixar as armas, que jamais deveriam ter sido empunhadas. Armas matam. E nós escolhemos a Vida!”

No entardecer de sua Vida, Nacir levou até seu corpo a palma da mesma cor dos ipês teimosos que cultivara em seu jardim. Era o último gesto de carinho para um amigo querido e amado como filho mais velho. E aquela palma verde-amarela juntou-se às flores brancas e vermelhas que o aqueciam como cobertor. Imagino sua chegada ao Céu como aquela narrativa do livro do Apocalipse: “Quem são e de onde vêm esses com vestes brancas e palmas na mão?” [...] “São os que vêm chegando da grande tribulação...” (Ap 7.9.13-14). Geraldo, nosso companheiro de luta e esperança, aí no Céu, você nos representa! Com sua presença viva entre nós, seguiremos vencendo as “grandes tribulações”. E não se esqueça de dizer pra Deus: Por aqui, a tua estrela brilhou e a primavera já está chegando!

José Roberto Moreira
Bocaina do Sul, 2 nov. 2022

Sobre os autores

Aline Moreschi Vivan

Graduada em Licenciatura de Artes Plásticas pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Licenciatura Pedagogia (2014). Pós-Graduada em Gestão e Organização da Escola (2011). Mestre pelo PPGEdU/UCS, vinculada à linha de pesquisa “Filosofia e Educação. Pesquisa sobre a proposta que integra a mediação pedagógica, a educação pré-natal e a educação popular.

E-mail: aline050786@gmail.com

Antonio Paulo Valim Vega

Graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Formação para a EaD, pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (UFN) de Santa Maria/RS. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS/RS).

E-mail: apvvega@ucs.br

Ariana de Sousa Bitencourt

Mestranda no programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Integrante do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina Gecal/Uniplac. Pedagoga no Centro Socioeducativo-Regional de Lages. Bolsista Uniedu.

E-mail: arianabitencourt@uniplaclages.edu.br

Betânia Maria Lidington Lins

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestra em Educação pela UFPE. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Concentra suas pesquisas nas temáticas sobre formação docente; pedagogias latino-americanas; políticas educacionais, sociais e afirmativas; currículo; educação intercultural e para as relações étnico-raciais.

E-mail: bmlins@ucs.br

Claudia Maris Coelho Pezzi

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-(PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Professora de Matemática na Educação Básica da Rede Estadual de Lages-SC.

E-mail: claudiapezzi9@gmail.com

Cristina Silvia Tommasi

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Profesora para la Enseñanza Primaria (Normal 4 CABA). Otras experiencias docentes: Universidad de Buenos Aires, Universidad del Salvador. Asesora pedagógica de la Secretaría Académica. Coordinadora del Programa Integral de Articulación, Acompañamiento y Formación UNTREF-Escuela Secundaria. Coordinadora de la Licenciatura en Educación Secundaria. Coordinadora de la Especialización en Docencia Universitaria. Asignaturas: Pedagogía y Conocimiento, Sujetos Estudiantes en la Universidad.

E-mail: ctommasi@untref.edu.ar

Dieisy Ghizoni Santos

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Integrante do grupo de pesquisa sistemas, tecnologias e educação (EduTECS). Assistente de educação, na Secretaria de Educação, do Estado de Santa Catarina. Bolsista Fumdes/Uniedu.

E-mail: dieisy@uniplaclages.edu.br

Dionéia Walter Sagaz

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-(PPGE), na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Professora de Inclusão na Educação Básica da Rede Privada-Municipal de Lages-SC.

E-mail: dioneia@uniplaclages.edu.br

Elizabeth Liliana Martinchuck

Docente en Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Otras experiencias docentes: Instituto Superior de Formación Docente Santo Domingo, (Cibadist). Docente investigadora Categoría V del Programa de Incentivos. Participación en proyectos de investigación. Asistente en el Programa Integral de Formación y Acompañamiento Universidad-Escuela Secundaria de la Secretaría Académica.

E-mail: emartinchuck@untref.edu.ar

Geraldo Antônio da Rosa

Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III GETAFE-Comunidade de Madri, UC3, Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: garosao6@ucs.br

Geraldo Augusto Locks

Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Investigador-visitante (Pós-Doutoramento) no Centro de Estudos Interdisciplinares do século XX, na Universidade de Coimbra, Portugal (2018). Falecido em 15/10/2022.

Jaime Farias Dresch

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Mestre em Educação e Pedagogo pela Universidade Estadual Paulista. Docente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Pesquisador no Grupo de Pesquisa “NuPEB: políticas, estéticas e diferenças”.

E-mail: prof.jaime@uniplaclages.edu.br

José Edimar de Souza

Graduado em História, em Pedagogia, em Geografia. Acadêmico no Bacharelado em Biblioteconomia Doutor em Educação com estágio de pós-doutorado em Educação. Mestre em Educação. É pesquisador Gaúcho-PqG-na Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS). É vice-líder no Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Atualmente é professor na Universidade de Caxias do Sul, atuando na graduação e na Área de Humanidades, bem como nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS). Coordena o projeto financiado pelo CNPq-Grupo escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional. Processo número: 403268/2021-4.

E-mail: jesouza1@ucs.br

Júlia Pereira Damasceno de Moraes

Graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade do Planalto Catarinense. Especialista em leitura e produção de texto. Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Docente na Educação Básica nas redes municipal e estadual de ensino. Docente convidada pela rede municipal para participar como multiplicadora do Programa Gente Catarina, que busca o desenvolvimento territorial dos municípios catarinenses.

E-mail: julinha_damasceno@yahoo.com.br

Jussara de Souza Castilhos

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Catarina (Udesc). Pós-graduada pela Faculdade de

Capivari (Fucap), SC. Especialista em Educação Especial (Uniasselvi). Mestranda na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, SC. Professora efetiva na Escola EEB Martinho de Haro da Rede Estadual de Ensino na cidade de São Joaquim, SC.

E-mail: jussaracastilhos@uniplaclages.edu.br

Karla Renata Melo da Rosa

Licenciada em História pelo Centro Universitário Unifacvest (2018). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019). Professora de História na Educação Básica. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, SC, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: Políticas e Práticas (Gedeter). Bolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc).

E-mail: karlarosa@uniplaclages.edu.br

Lilia Aparecida Kanan

Psicóloga. Doutora em Psicologia, professora de cursos de Graduação, Especialização *Lato Sensu*, MBA e dos Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Mestrado em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC (SC). Profesora invitada en la maestría en Psicología de la Salud de la Universidad Cooperativa de Colombia. Ocupou a coordenação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ambiente e Saúde da UNIPLAC (SC). É atualmente Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós Graduação da UNIPLAC.

E-mail: prof.lak@uniplaclages.edu.br

Liliane Cristina Dias

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Professora de Educação Física na Educação Básica da Rede Municipal de Lages, SC.

E-mail: lilianecdias@uniplaclages.edu.br

Madalena Pereira da Silva

Doutora em engenharia e gestão do conhecimento. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB), na Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp).

E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Marcele Antunes de Oliveira

Pedagoga e Bacharela em Direito pela Universidade do Planalto Catarinense. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Bolsista pelo Uniedu, Programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria de Estado da Educação. Atua como professora efetiva na Educação Infantil, na Prefeitura Municipal de Lages, SC. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa “NuPEB: políticas, estéticas e diferenças”.

E-mail: marcele@uniplaclages.edu.br

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli

Graduada em Administração, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Administração em Marketing (UCS), Dinâmica dos Grupos (SBDG/Fato), Docência em Ensino Técnico (Senac-SP) e Práticas Assertivas para o Proeja (IFRN). Mestra em Administração, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e contemplada com fomento para afastamento para qualificação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS).

E-mail: maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br

Matheus Wilian de Jesus Reis

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília. Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Gestor da Ação Social Murialdo, Caxias do Sul.

E-mail: mwjreis@ucs.br

Maura Emilia Ramos

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Docente en Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Profesora de Nivel Primario (Normal n.1 Luis Sáenz Peña). Otras experiencias docentes: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Matanza. Docente investigadora Categoría III del Programa de Incentivos. Participación en proyectos de

investigación. Integrante del Equipo de Coordinación de la Especialización en Docencia Universitaria. Miembro fundador de la Red Argentina de Filosofía de la Educación (Redafe). Asignaturas: Problemática y Perspectiva de la Pedagogía Contemporánea; Actualización del Pensamiento Pedagógico; Seminario Conocimiento, Pedagogía y Enseñanza.

E-mail: mauraramos@untref.edu.ar

Michele Amaral Dill

Graduada em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Mestra em Desenvolvimento pela Unijuí. É docente no curso de Direito da UCS e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: madill1@ucs.br

Omar Daniel Gutiérrez

Licenciado en Administración de Empresas con orientación en Comercialización (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Profesor en Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Profesorado en Educación Superior (Universidad Tecnológica Nacional). Asignatura: Cálculo Financeiro.Tutor.

E-mail: odgutierrez@untref.edu.ar

Omar Amílcar Malet

Doctor en Ciencias de la Educación y Magíster en Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor Nacional en Matemáticas,

Física y Cosmografía por la Escuela Normal Superior de Pergamino. Profesor de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha sido asesor de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, y profesor de las Universidades de Buenos Aires y del Salvador, del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 123 de Arrecifes, y de las Escuelas de Educación Secundaria 1 y 2 y de Educación Secundaria Técnica 1 de Arrecifes.

E-mail: omalet@untref.edu.ar

Paola Duarte Pacheco Antunes

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Especialista em Metodologia Interdisciplinar do Ensino pela Faculdade de Capivari de Baixo. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Atua como professora efetiva na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Lages, SC. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa “NuPEB: políticas, estéticas e diferenças”.

E-mail: pagotcha@uniplaclages.edu.br

Patrícia Bado Auler Klohn

Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional (2019) e em Magistério (2004). Especialista em A Moderna Educação pela PUCRS (2020). Mestranda em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Taxista da Capes/Prosuc, orientanda da Profa. Dra. Andréia Morés. Está vinculada à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, no PPGedu/UCS. Participa do

grupo de pesquisa Observatório de Educação: docência, currículo e formação docente. É professora de Arte e de apoio às TDICs na rede municipal de Caxias do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação moderna.

E-mail: pbauler@ucs.br

Rafael Tizatto dos Santos

Licenciado em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2016). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade São Luís (2018). Professor de Geografia no sistema público de ensino. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, SC, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: Políticas e Práticas (Gedeter). Bolsista no Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu).

E-mail: rafaeltizatto@uniplaclages.edu.br

Terciane Ângela Luchesi

Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS. Professora na Universidade de Caxias do Sul, nos Programas de Pós-Praduação em História e Pós-Graduação em Educação. Atualmente é diretora da Área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: taluches@ucs.br

Thainá Cristina Guedes

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinós), RS. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com bolsa integral Capes/Prosc sob orientação do professor Dr. Danilo R. Streck. Concentra suas pesquisas nas temáticas sobre formação de professores e formação política, pedagogias latino-americanas e educação popular.

E-mail: tcguedes@ucs.br

Thiago Guagliardo Klohn

Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2020), em Letras (Inglês e Português) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) (2004) e em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana (2006). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (2018). Mestrando em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul, como pesquisador bolsista da Capes/Prosc. Foi pesquisador pela Capes e FAPERGS (iniciação científica) em trabalhos voltados à leitura e interação texto-leitor, produção de sentido, semiótica, sincretismo de linguagens, poemas e produção de sentido (2003-2004).

E-mail: tgtklohn@ucs.br

Valdir Lamim-Guedes

Graduado em Biologia. Mestre em Ecologia (Ufop). Doutor em Educação (FEUSP). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, SC, Brasil.

E-mail: valdir@uniplaclages.edu.br

Victor Abreu Ribeiro

Bacharel em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento pela Pontifícia Università Salesiana-Roma. Bacharel em Teologia pelo Pontifício Ateneo Sant'Anselmo-Roma. Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Educação pela Pontifícia Università Salesiana-Roma. Mestrando em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul. Gestor Escolar e membro diretivo da Rede de Educação Murialdo no Brasil.

E-mail: varibeiro@ucs.br

Vinicius Bertoncini Vicenzi

Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação do Prof. Dr. Walter O. Kohan. Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade do Porto/Portugal, com intercâmbio à Université Paris IV-Sorbonne (ERASMUS 2013/2014), sob orientação das professoras doutoras Eugênia Vilela e Paula Cristina Pereira. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/Uniplac). Coordenador da Linha de Pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação (PPGE/Uniplac).

E-mail: viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Unifacvest. Graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade do Planalto Catarinense. Especialista

em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestra em Educação. Atua como professora efetiva na Educação Básica, na Prefeitura Municipal de Lages, SC. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa “NuPEB: políticas, estéticas e diferenças”.

E-mail: vivianerosantos@uniplaclages.edu.br



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

Temos vivido tempos sombrios nesta atualidade. São momentos em que devemos estar vigilantes para manter acesa a chama da esperança e da alegria de caminharmos juntos, pois são antídotos capazes de nos manter vivos e com disposição para dialogar e refletir em busca de solução e fortalecimento de ideias e pensamentos contra a desesperança e a imobilidade às quais somos incitados pela injustiça e pela negação dos direitos.

Por isso professores pesquisadores e estudantes se juntaram nessa jornada transfronteiriça e nos permitiram associar a missão desse grupo com a definição de “Andarilhos da esperança”, pois a realidade não está determinada, e, para que possamos nos tornar seres humanos melhores, precisamos seguir juntos como andarilhos da esperança, cruzar fronteiras, fazer alianças, dialogar, escrever, debater ideias, recriar pensamentos, aprender sempre e seguir lutando contra toda forma de opressão, especialmente contra o inexorável componente histórico da “colonialidade”.

