

ISSN 1983-1730

Volume 26 – Número Especial – Dezembro de 2019

ENSINO

EM

RE-VISTA

ARTIGOS

Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia



 **UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**
Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Diretor: Guilherme Fromm
Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Diretora: Geovana Ferreira Melo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Coordenador: Marcelo Soares Pereira Silva

ENSINO EM RE-VISTA
Editora responsável: Fabiana Fiorezi de Marco

DIVULGAÇÃO
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- CLASE - Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México
- Diadorim - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal

Métrica

- CIRC - Clasificación Integrada de Revistas Científicas
- Google Acadêmico

Catálogos

- Actualidad Iberoamericana
- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Cibec/INEP/MEC)
- EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library
- Icap – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum
- J4F - Journals for Free
- JournalSeek
- LivRe - Revistas de livre acesso
- Periódicos de Minas
- Portal de Periódicos CAPES/MEC
- WorldCat

EDITORA RESPONSÁVEL

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITORA ADJUNTO

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITORA DE DIVULGAÇÃO

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba

Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora, Portugal

Carmen Rosa Mañas Viejo, Universidad de Alicante, Espanha

Gloria Fariñas León, Universidade da Havan, Cuba

Jose Emílio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza, Espanha

José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga, México

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Rússia

Maria Cecília Gramajo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

María Angélica San Martín Espinoza, Universidad de Chile, Chile

Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, França

Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Universidade de Lisboa, Portugal

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Maria Esteves Bortolanza, Universidade de Uberaba, Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Margarita de Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Vanessa Therezinha Bueno Campos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Organização Ensino em Re-Vista, v. 26 n. Especial: Fabiana Fiorezi de Marco e Iara Vieira Guimarães.

Editoração: As editoras

Revisão: Os autores

Diagramação: Fabiana Fiorezi de Marco, Elivelton Henrique Gonçalves

Capa: Ricardo Ferreira de Carvalho

Assessoria Técnica: Elivelton Henrique Gonçalves

Secretária: Sônia Paiva

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à EDUFU ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

Carta ao leitor

Equipe Editorial

ARTIGOS

Apresentação

Fabiana Fiorezi de Marco, Iara Vieira Guimarães

Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum

Five types of historical intercultural narratives in the currículum

Sebastián Plá

Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos

Education for diversity and recognition of skills and provision of opportunities in school: A fundamental need for education for all

Hugo Edilberto Florido Mosquera

La necesidad de un currículum prescrito que garantice el derecho a la educación

The need for a mandated curriculum to ensure the Right to Education

Juan García-Rubio, Roberto Sanz Ponce

As concepções de linguagem e a formação de professores do ensino bilingue em Moçambique

The conceptions of language and the formation of teachers of bilingual teaching in Mozambique

Dagoberto Buim Arena, Lourenço Alfredo Covane

Matriz de Referência de Competências e Habilidades para o trabalho com leitura no ensino fundamental II

Reference matrix of competences and skills to the work with reading at elementary school II

Alessandra Dutra, Givan José Ferreira dos Santos, Nilson Douglas Castilho

Formação de professores alfabetizadores pelo Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre avaliação realizada por municípios

Literacy Teacher Training by the Right-Age National Literacy Pact Program (PNAIC): Reflections on Evaluation Carried out by the Municipalities

Leonete Luzia Schmidt, Jacqueline de Souza

Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida

Know the trajectories of black high school students to transform life stories

Natalino Neves da Silva, Helenilce Aparecida da Costa Bernardo

Concepções da equipe escolar sobre as necessidades formativas e laborais dos alunos da inclusão

School staff conceptions for the inclusion needs of students

Cinthia Maria Felicio, Jullyana Pimenta Borges Gonçalves

As interações docentes na partilha de saberes ‘tardifianos’

Teaching interactions in the sharing of 'tardifian' knowledge

Cristianni Antunes Leal, Rosane Moreira Silva de Meirelles

Podcast como recurso de aprendizagem: um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa

Podcast as learning resource: a link between digital media, significant learning and Education through Investigation

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Maurício Severo da Silva

As dimensões da criatividade no contexto da resolução de problemas matemáticos

The dimensions of creativity in the context of mathematical problems solving

Célia Barros Nunes, Manoel dos Santos Costas, Marianne Santos Talher

O uso de mapas conceituais na identificação de obstáculos à aprendizagem de um tema que gera conflito entre ciência e crença: a origem da vida

The use of conceptual maps in the identification of obstacles to the learning of a subject that generates conflict between science and belief: the origin of life

Núbia Costa Nascimento, Rosiléia Oliveira de Almeida, Fábio Luís Alves Pena

Artefatos culturais e a abordagem sobre gênero e sexualidade: a revista Nova Escola

Cultural artifacts in the approach of gender and sexuality: the Nova Escola magazine

Rita de Cássia Petrenas

Deficiência Visual e Educação Matemática: estudo dos artigos publicados nos anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática

Visual deficiency and Mathematical Education: Study of articles published in the analysis of National Meetings of Mathematical Education

Vanessa de Paula Cintra, José Augusto Cambraia Beirigo

Pareceristas AD HOC 2019

Equipe Editorial

CARTA AO LEITOR

Nos últimos anos o periódico *Ensino em Re-Vista* tem trabalhado para apresentar ao público acadêmico um conjunto de textos de renomados pesquisadores nacionais e internacionais que descrevem, analisam e apresentam dados de pesquisa com qualidade e densidade teórica para a área da Educação e Ensino.

Temos trabalhado no sentido de não medir esforços para elevar a qualidade e a relevância da revista, além de manter e alcançar melhores níveis de avaliação periódica da CAPES.

Neste Número Especial de 2019, temos a grata satisfação de publicar um número com artigos de diversas áreas do conhecimento desenvolvidos por pesquisadores internacionais e nacionais de diversas regiões do Brasil.

Agradecemos a confiança dos autores cujas contribuições são publicadas neste número e dos pareceristas que não mediram esforços para atender às solicitações do Corpo Editorial da *Ensino em Re-Vista*. Convidamos os demais colegas da área a submeter seus textos para avaliação, com o intuito de promover debates significativos na área da Educação e Ensino.

A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Equipe editorial

Universidade Federal de Uberlândia

Dezembro de 2019.

Apresentação

Chegamos ao fim de mais um ano e oferecemos a nossos leitores um Número Especial da Ensino em Re-Vista. Neste volume, temos quatorze produções de pesquisadores de várias instituições nacionais e internacionais e de distintas áreas do conhecimento. Investigações que apresentam propostas de formação de professores, assim como de processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Os três primeiros artigos são de pesquisadores internacionais e discutem aspectos relevantes e pertinentes à Educação para os dias atuais. O primeiro deles, intitulado **Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum**, de Sebastián Plá da Universidad Nacional Autónoma de México, apresenta um ensaio pedagógico teórico sobre a relação entre narração histórica no currículo do ensino obrigatório e ensino intercultural de história. São apresentadas cinco tipologias que enquadram as narrativas históricas e sua relação com a interculturalidade mais comum na educação latino-americana e uma reflexão sobre a relação entre narração, interculturalidade e justiça curricular para o ensino de história na América Latina.

O segundo artigo, do autor colombiano Hugo Edilberto Florido Mosquera, intitulado **Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos**, discute abordagens educacionais baseadas no direito de reconhecimento pleno da diversidade do ser humano nas formas de fazer, sentir, ser e ser no mundo e tem como objetivo mostrar que entre educação para a diversidade e sua relação com as capacidades humanas e as oportunidades que a escola deve oferecer para a conquista da aprendizagem ao longo da vida, em todas as comunidades.

Os pesquisadores espanhóis Juan García-Rubio e Roberto Sanz Ponce contribuem com este Número Especial da Ensino em Re-Vista com o texto intitulado **La necesidad de un currículum prescrito que garantice el**

derecho a la educación. Nele, os autores abordam a importância do currículo prescrito como salvaguarda da qualidade educacional e do direito à educação. Direito reconhecido em inúmeros tratados nacionais e internacionais, de importância para o indivíduo e para a sociedade, com realidade de realização diferente nos diversos países. Os autores propõem a inclusão de um currículo básico em qualquer currículo prescrito como uma ferramenta útil para garantir o direito à educação para todos os alunos.

O quarto artigo intitulado **As concepções de linguagem e a formação de professores do ensino bilingue em Moçambique**, de Dagoberto Buim Arena e Lourenço Alfredo Covane, autores brasileiro e moçambicano, respectivamente, aborda a proposta de reformulação dos planos curriculares de formação de professores primários em Moçambique, no que diz respeito às concepções da linguagem. As conclusões do estudo apontam que foram construídos, desde a Independência Nacional do país até a data de hoje, vários modelos de formação de professores primários nos quais há predominância de uma abordagem fônica no ato de apropriação da linguagem, tanto na disciplina de português quanto na disciplina da língua materna.

Os autores brasileiros Alessandra Dutra, Givan José Ferreira dos Santos e Nilson Douglas Castilho, com o artigo **Matriz de Referência de Competências e Habilidades para o trabalho com leitura no ensino fundamental II**, relatam e analisam a aplicação de uma proposta de matriz de referência de competências e habilidades em leitura como suporte pedagógico para auxiliar professores de Língua Portuguesa, desse ciclo de escolaridade, a diagnosticar em seus alunos habilidades leitoras relevantes que precisam ser desenvolvidas, a fim de tornar os estudantes leitores mais proficientes. Pelas análises realizadas, os autores afirmam que, por evidências empíricas, há contribuição da proposta para o diagnóstico e aprimoramento da competência leitora estudantil.

No sexto artigo, intitulado **Formação de professores alfabetizadores pelo Programa Pacto Nacional de Alfabetização na**

Idade Certa: reflexões sobre avaliação realizada por municípios, Leonete Luzia Schmidt e Jacqueline de Souza apresentam uma discussão sobre como os municípios avaliaram a implementação e realização da formação continuada de professores no PNAIC. As autoras concluem que os resultados mostraram que os municípios assinaram o Pacto e designaram coordenação local e orientadores de estudos, que consideraram que a formação fora exitosa. No entanto, não foi constatado movimento por parte dos municípios no sentido de fazer com que a proposta de alfabetização trabalhada fosse transformada em política pública de alfabetização nos municípios.

No artigo **Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida,** Natalino Neves da Silva e Helenilce Aparecida da Costa Bernardo apresentam uma pesquisa realizada no ensino médio, parte do projeto Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (UBUNTU/NUPEAAs) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), com a participação de treze estudantes em uma escola pública. O problema proposto consistiu em entender como jovens estudantes negros(as) lidam com o processo de construção identitário étnico-racial. Os resultados apontam que tal constituição se manifesta em meio à vivência de uma trajetória marcada pelo racismo, preconceito e discriminação racial, o que implica a necessidade de se investir em práticas educativas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial.

As autoras Cinthia Maria Felício e Jullyana Pimenta Borges Gonçalves nos brindam com o artigo **Concepções da equipe escolar sobre as necessidades formativas e laborais dos alunos da inclusão** onde discutem formação, práticas educativas e visão da equipe responsável sobre futura inserção de alunos do Ensino Médio com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no mundo do trabalho. Os resultados indicam a necessidade de formação docente continuada, voltada à educação inclusiva; melhoria quanto a realização de adequações para favorecer ao aluno com NEE;

articulação entre professores de apoio e professores regentes com vistas a relevância da mediação da aprendizagem, essenciais para que o aluno com NEE consiga futura inserção no mundo do trabalho.

O artigo **As interações docentes na partilha de saberes ‘tardifianos’**, de Cristianni Antunes e Rosane Moreira Silva, discute os Saberes Experienciais de três professores da área das Ciências Naturais à luz de estudos de Tardif (2014). Os resultados mostraram que há trocas de experiências entre os agentes educativos que se caracterizam como uma formação *in loco* embora não creditada como em cursos de pós-graduação. Como proposição tem-se a possibilidade de se realizar mini jornadas científicas nas escolas sem ônus para o docente a fim de realizar discussões coletivas que podem contribuir no e para o desenvolvimento profissional, além de propagar a residência pedagógica entre os professores considerados novatos.

No décimo artigo, intitulado **Podcast como recurso de aprendizagem: um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa**, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt e Maurício Severo da Silva fazem uma interface entre a criação de episódios de podcast de autoria discente e as ideias de Demo (2011) sobre educar na pesquisa e na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2003). A análise dos dados, realizada com o auxílio do software NVIVO, teve como principais resultados: a) a proposta de uma prática pedagógica proposta que se qualifica como sendo uma nova opção dentre as metodologias ativas disponíveis; b) a proposta de um modelo reflexivo que contribui para a elaboração de outras práticas pedagógicas que utilizem mídias digitais com base nos pressupostos teóricos da aprendizagem significativa e do educar pela pesquisa.

No artigo intitulado **As dimensões da criatividade no contexto da resolução de problemas matemáticos**, os autores Célia Barros Nunes, Manoel dos Santos Costa e Marianne Santos Talher analisam as dimensões da criatividade matemática a florada em alunos do 5º ano de escolaridade,

quando envolvidos em tarefas sobre o conceito de área, centradas na resolução de problemas. Pela análise e interpretação dos dados, os autores mostram que o trabalho desenvolvido com os alunos em torno da criatividade proporcionou variadas experiências, ricas e desafiantes, como a oportunidade de novas aprendizagens matemáticas, boa interação, socialização e discussão das estratégias utilizadas por eles, apoiadas em suas intuições e conhecimentos. Outra constatação é que as dimensões da criatividade foram afloradas, quando estavam a pensar de modos diferentes e de produzirem um bom número de resoluções sobre o problema.

O artigo seguinte intitulado de **O uso de mapas conceituais na identificação de obstáculos à aprendizagem de um tema que gera conflito entre ciência e crença: a origem da vida**, de Núbia Costa Nascimento, Rosiléia Oliveira de Almeida e Fábio Luís Alves Pena, traz uma discussão sobre os principais obstáculos no aprendizado de um tema que gera conflito entre ciência e religião: a origem da vida. Os participantes, alunos do 3º ano do Ensino Médio, elaboraram mapas conceituais que foram analisados qualitativamente. Nas análises, foram identificados seis obstáculos: 1. diferença entre conhecimento científico e religioso; 2. divulgação de informações científicas equivocadas em meios de comunicação; 3. confusões sobre o significado de teoria e lei; 4. conhecimentos equivocados; 5. rejeição das teorias científicas por razões religiosas; e, 6. postura cientificista de professores durante as aulas. Os autores concluem que o conhecimento científico pode contribuir para o pensar crítico dos estudantes, mas é essencial respeitar a diversidade sociocultural, como também seus contextos de aplicação, para se construir uma sociedade cada vez mais igualitária e justa.

O décimo terceiro artigo, de Rita de Cássia Petrenas, intitulado **Artefatos culturais e a abordagem sobre gênero e sexualidade: a revista Nova Escola**, apresenta uma análise de artigos sobre a temática sexualidade e gênero presentes na revista Nova Escola, no período de 2000 a 2017. A pesquisa identificou um considerável número de artigos que abordam assuntos variados que podem enriquecer o aprendizado e a prática docente,

bem como as experiências construídas no cotidiano das escolas. Na análise construída, a autora indica ser possível identificar limites da linguagem simplificada utilizada pelos textos da revista, a presença de textos com caráter prescritivo, a valorização de modismos e inovações pedagógicos, e a aposta exagerada no empenho dos docentes para conseguirem a solução para os problemas pedagógicos, culturais e sociais que abrangem a prática educativa.

No último artigo, **Deficiência Visual e Educação Matemática: estudo dos artigos publicados nos anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática**, os autores Vanessa de Paula Cintra e José Augusto Cambraia Beirigo apresentam um estudo das pesquisas que envolvem a deficiência visual, publicadas em todos os anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática, considerado um dos principais eventos da comunidade de Educação Matemática do Brasil. Dos 38 trabalhos encontrados observou-se que nas sete primeiras edições do evento o assunto não foi abordado e, só a partir de 2004 surgiram os primeiros trabalhos na perspectiva investigada no texto e, ainda, em 70% das pesquisas, o objetivo geral foi desenvolver metodologias para o ensino da Matemática para alunos com deficiência visual.

Os leitores e leitoras deste número da *Ensino em Re-Vista* podem perceber a intensidade e distinção dos debates de inúmeras pesquisas nacionais e internacionais e as diversas possibilidades investigativas ainda existentes.

Agradecemos as contribuições de todos os autores e pareceristas que contribuíram para a publicação deste Número Especial da *Ensino em Re-Vista* de 2019.

*Fabiana Fiorezi de Marco
Iara Vieira Guimarães*

Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum

*Sebastián Plá*¹

RESUMEN

Se presenta aquí un ensayo teórico pedagógico sobre la relación entre narración histórica en el currículum de educación obligatoria y la enseñanza de la historia intercultural. En el texto, se presentan cinco tipologías que enmarcan las narraciones históricas y su relación con la interculturalidad más comunes en la educación latinoamericana. Estos tipos son: a) la narración nacionalista monocultural; b) la historia universal o el multiculturalismo erudito; c) la historia liberal multicultural; d) la conciencia histórica intercultural; y e) las narrativas históricas críticas y decoloniales. En la primera parte se presentan algunos aspectos teóricos sobre la narración. Posteriormente se describen cada uno de los tipos narrativos y, al final, se reflexiona sobre la relación entre narración, interculturalidad y justicia curricular para la enseñanza de la historia en América Latina.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia. Interculturalidad. Narración histórica. Currículum.

Five types of historical intercultural narratives in the curriculum

ABSTRACT

In this pedagogical and theoretical essay, I present a typology of five types of historical narrative and interculturality in the curriculum in Latin America. The five types are a) the nationalist monoculturalism, b) Universal history or the erudite multiculturalism, c) the liberal multiculturalist history, d) intercultural historical consciousness and e) critical and decolonial narratives. In the first part of the essay, I include

¹ Doctor em Pedagogia. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. <https://orcid.org/0000-0001-8613-1607>. sebastianpla@gmail.com.

some theoretical issues about historical narrative and interculturality, in the second I describe one by one of the five types of historical narratives and finally, I write about the relationship between historical narrative, interculturality, and curricular justice.

KEYWORDS: Teaching History. Interculturality. Historical narratives. Currículum

Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo

RESUMO

Um ensaio pedagógico teórico sobre a relação entre narração histórica no currículo do ensino obrigatório e ensino intercultural de história é apresentado aqui. No texto, são apresentadas cinco tipologias que enquadram as narrativas históricas e sua relação com a interculturalidade mais comum na educação latino-americana. Esses tipos são: a) a narrativa nacionalista monocultural; b) história universal ou multiculturalismo acadêmico; c) a história liberal multicultural; d) consciência histórica intercultural; ee) interculturalidade crítica e descolonial. Na primeira parte, são apresentados alguns aspectos teóricos sobre a narração. Posteriormente, cada um dos tipos de narrativa é descrito e, no final, reflete-se a relação entre narração, interculturalidade e justiça curricular para o ensino de história na América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história. Interculturalidade. Narração histórica. Currículum

* * *

Introducción: Fondo y forma como problema didáctico

En didáctica, la forma es fondo. Es imposible enseñar prácticas democráticas a través de una docencia autoritaria. Si lo hacemos así, en realidad enseñamos exactamente lo contrario de lo que nos proponemos pues de hecho afirmamos que las relaciones entre alumnos y docentes deben basarse en el autoritarismo. El resultado, por tanto, es paradójico: el alumno que no obedezca al docente y decida exponer su opinión libremente, reprobará o suspenderá la asignatura de formación ciudadana. La forma en que

organizamos nuestras aulas, diseñamos las estrategias didácticas, secuenciamos nuestras actividades, nos relacionamos con nuestras alumnas y alumnos y los evaluamos son algunos aspectos que influyen a los procesos de aprendizaje. Esto es lo que muchos autores han denominado como currículum oculto (TORRES, 2013) o currículum vivido (FURLAN, 1998).

Pero en didáctica, el fondo también es muy importante por muchas razones. Una de ellas es que el fondo, el contenido de enseñanza, modifica e influye sobre la forma en que enseñamos. El trabajo con un tema, digamos la Conquista de México, influirá mucho en la forma en la que lo enseñemos, dado que la importancia del acontecimiento sigue presente en muchas dimensiones de la vida en México. Pero a pesar de su importancia, no será lo mismo si lo enseño a través de la lectura de una novela histórica, de una novela gráfica o un documental, o lo enseño a partir de la lectura de historiadores y fuentes primarias. Por supuesto, también será muy importante la intencionalidad educativa. En la didáctica de la historia y las ciencias sociales, hay una íntima relación entre la intencionalidad educativa, el acontecimiento o hecho social con el que trabajamos y la forma en que lo contamos, es decir, lo enseñamos.

Contar o narrar un acontecimiento en el aula es la forma básica de enseñanza de la historia, como lo es también la forma básica de comunicación del conocimiento sobre el pasado. Lo es en la historiografía profesional (WHITE, 1992; RICOEUR, 2008; ANKERSMIT, 2014) y lo es también en los múltiples usos públicos de la historia (JORDANOVA, 2019), dentro de los cuáles se encuentra la enseñanza de la historia (PLÁ, 2012). Lo es porque la narración cuenta y, al mismo tiempo, interpreta y explica. Se narra a la manera de los historiadores, pero también en museos, poemas, canciones, óperas, teatro, novelas, películas, documentales y otras tantas formas más. Algunas veces de manera ficcional, otras no, y unas más combinando ficción y verdad. Más allá de eso, lo que me interesa resaltar aquí es que la narración en el aula, tanto por el acontecimiento que narre, como por el formato narrativo que seleccionemos, es un ejemplo nítido de la relación entre fondo y forma en la didáctica de la historia.

El problema de la relación entre fondo y forma de la narración en didáctica de la historia no termina ahí. El formato, es decir, un canto, una tradición oral o la escritura científica tienen también una impronta cultural. Por lo general, la ciencia histórica está vinculada a occidente, mientras que se acostumbra vincular a otras formas narrativas con saberes de otras culturas. Sin embargo, también en occidente hay otras formas de contar la historia, como también fuera de Europa hay historia profesional. Pero más allá de esto, si retomamos el ejemplo de la conquista de México, el uso en el aula de las elegías o “cantos tristes” indígenas permitirá comprender a la conquista de México de manera diferente a si, en cambio, utilizo únicamente a Bernal Díaz del Castillo como fuente histórica. La forma narrativa cambia el significado y la interpretación. El tipo de narración que escojamos en el aula, al ser al mismo tiempo forma y fondo puede promover o no una enseñanza de la historia intercultural. Si lo hace o no, dependerá de cada docente.

Con base en lo anterior, la narración histórica y la enseñanza de la historia intercultural, el problema puede formularse así: ¿cómo los diseños curriculares han narrado la historia? y ¿cómo dichas narraciones curriculares conciben la enseñanza de la historia intercultural? Las repuestas a estas preguntas pueden buscarse en varios espacios y presentarse en varios formatos. En mi caso, he decidido el ensayo pedagógico y teórico y está destinado a aquellos docentes que quieran reflexionar más sobre su práctica educativa. Aunque es un ensayo pedagógico y teórico, las afirmaciones se basan en mi actual investigación en enseñanza del conocimiento social en la educación secundaria en América Latina.² A partir de la revisión de los criterios interculturales de los programas de estudio he formulado una tipología de cinco formas narrativas en la enseñanza de la historia y su relación con la interculturalidad. Las tipologías que analizo son a) la

² El presente artículo es parte de una investigación más amplia sobre la enseñanza del conocimiento social en América Latina. Dicha investigación ha recibido el apoyo del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México. Asimismo, la investigación se desarrolla actualmente en la Faculty of Education de la University of British Columbia, Canadá, con el apoyo del Dr. Wayne Ross.

narración nacionalista monocultural; b) la historia universal o el multiculturalismo erudito; c) la historia liberal multicultural; d) la consciencia histórica intercultural; y e) las narrativas históricas críticas y decoloniales. Estas formas curriculares de la enseñanza de la historia son tipos ideales, es decir, que se señalan las características básicas de cada una de ellas, pero no implica que se presenten de manera pura en los diseños curriculares. En muchos casos más bien están imbricados entre sí.

He organizado el texto de la siguiente manera. Primero narro de manera sintética la novela de Ismael Kaderé *El expediente H*. Dado que es una historia que confronta de manera cómica a occidente contra el oriente europea, a la modernidad frente a la tradición, a la ciencia social frente a la memoria, a la tradición escrita frente a la oralidad, a la escritura científica frente a la narración épica y al saber científico frente al fanatismo religioso, me sirve como metáfora para identificar formas culturales y políticas de la narración histórica. A continuación presento qué entiendo por narración histórica y por enseñanza de la historia intercultural. Posteriormente, como núcleo del artículo, desarrollo la tipología. Finalmente, cierro con unas breves reflexiones sobre lo que estas tipologías pueden aportar a la didáctica de la historia y a la justicia curricular.

Un relato

Alrededor de 1930, Bill Ross y Max Norton, dos académicos irlandeses de la Universidad de Harvard, realizaron un viaje de estudio para grabar los poemas épicos de los rapsodas albaneses, convencidos de que la tradición homérica se mantenía todavía casi inalterada en sus cantos. Al llegar a las montañas y hospedarse en el Hostal “El cráneo del búfalo”, la expedición enfrentó una serie de complicaciones derivadas de las sospechas que generaba su presencia al estado totalitario albanés, el interés de la esposa del gobernador por los recién llegados, un espía gubernamental, un sacerdote serbio nacionalista que sostenía que la tradición de los poemas épicos era serbia y no albanesa, y cierta incomodidad de los rapsodas de escuchar sus

versos atrapados en cintas magnéticas. Con el paso de los días, la tensión entre todos se acrecentó, al mismo tiempo que los versos se resistían a una interpretación clara y lógica de los académicos occidentales. Los cantos contaban la historia, pero el canto era y no era el mismo, pues se diferenciaban ligeramente de un rapsoda a otro en los acontecimientos narrados, los tonos y los sentidos de la historia. Entre amoríos, ciencia, poesía, tradición, nacionalismo y fanatismo, la situación no aguantó más y explotó. Una turba guiada por el sacerdote irrumpió en el hostel, atacó a los académicos y destruyó las grabaciones. Los investigadores retornaron a Harvard con las manos vacías, sin poder convertir en ciencia a la narración épica de la historia hecha de canto y poema, de fijar por escrito a la tradición oral homérica.

Síntesis de la novela de Ismael Kadaré (1993). *El expediente H.*

Narración histórica y enseñanza de la historia intercultural

José Saramago escribió “somos cuentos de cuentos contando cuentos, nada. Siete palabras melancólicas y escépticas que definen el ser humano y resumen la historia de la humanidad.” (SARAMAGO, 2001). La propia frase de Saramago tenía, como él mismo reconoce, un agregado al verso “somos cuentos contando cuentos, nada” de Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, al mismo tiempo que inventaba otra, en una extensión temporal todavía mayor. Un nuevo cuento de otro cuento. Esta hermosa frase, este resumen de la humanidad, es poético e incompleto a la vez. Por supuesto no sólo somos cuentos, pero sin lugar a dudas es parte constitutiva de lo que somos como individuos, como sociedad y seres humanos. Para el caso de la historia y las ciencias sociales y su enseñanza, la narración es quizá la piedra de toque sin la cual no se pueden alcanzar ninguna reflexión compleja sobre la realidad. Un buen maestro de historia y un buen historiador, son por lo general, buenos narradores, buenos contadores de cuentos.

En historia el hecho de que somos cuentos contando cuentos es innegable y, a la vez, más complejo. Para ello, basta ver las obras de teóricos

tan intrincados e interesantes como Hayden White y Paul Ricoeur, autores que desmontaron la idea hegemónica durante buena parte del siglo XX de que la historia no era una narración y que nada tenía que ver con la ficción. En su lugar, y de muy diversas maneras, expandieron la idea de que, a pesar de que la literatura y la historia eran dos tipos de narraciones distintas, existen entre ambas similitudes estructurales. Para Ricoeur (2008), por ejemplo, lo que hay es un vínculo de derivación original en el que la historia surge de la literatura pero logra encontrar su propia identidad narrativa. Es el paso de la narración primaria creada por Homero en la *Iliada* y la *Odisea* hacia *Los nueve libros de la historia* de Herodoto y *Las guerras del Peloponeso* de Tucídides. Es justo ese paso el que los académicos de Harvard en la novela de Kadaré querían investigar. La historia, a partir de entonces, no dejó de contar una historia, sino que comenzó a narrar sucesos verdaderos. Por tanto, la separación entre literatura e historia no consistió en romper el vínculo creado a través de la narración, sino por la pretensión de verdad. Así, la diferencia y la similitud quedaron narración-historia-verdad y narración-literatura-ficción. Pero ¿Qué es la narración? ¿existe de manera nítida la separación entre ficción y verdad en la historia?

La narración histórica es muchas cosas: es un cuento, un formato, una herramienta cognitiva, una forma cultural, una forma de explicación, un mecanismo para producir conocimiento y una manera de interpretar y dar sentido al pasado. A pesar de que esto y que la definición de narración histórica es algo en constante debate entre teóricos de la historia, en su aspecto nuclear parece existir cierto consenso. La narración es una representación de un conjunto de eventos conectados cronológica y lógicamente (RIGNEY, 2013; 184). Es una representación en cuanto no es lo que ocurrió, sino una narración de lo que ocurrió. La segunda característica es que son eventos cronológicos, es decir, secuenciados en el tiempo. El tiempo histórico es, entonces, en primer lugar un tiempo narrativo que puede ser expuesto en larga duración o en corta, pero no una realidad en sí misma. Finalmente, es una secuencia lógica o por lo menos ordenados de una manera

que permite comprender su relación, independientemente que en el pasado se hayan vivido como fenómenos sin relación alguna. Lo que da congruencia al pasado es el narrador o narradora que produce la narración y no el pasado mismo. Lo mismo pasa en una novela o una película: quien da sentido a la historia, los ordena cronológicamente en una secuencia y representada una determinada realidad, es el escritor en un caso y el o la guionista y la directora o director en el otro.

A partir de esta definición básica de narración histórica, es decir, un conjunto de eventos ordenados cronológica y lógicamente con la intención de contar una verdad sobre el pasado, la teoría de la historia en los años sesenta, inició un intenso debate. Para este debate, voy a seguir el texto de Ann Rigney (2013). Para ella, el debate de la narración histórica ha tenido cuatro tópicos conflictivos: a) ¿Deben los historiadores centrarse en estructuras o en acontecimientos?; b) ¿Son las narraciones históricas una forma particular de conocimiento?; c) ¿Hay alternativas a la narración histórica?; y d) La narración convierte a la historia en literatura, ¿es esto malo?. No tengo espacio para extenderme en cada uno de los tópicos, pero considero importante sintetizarlos porque su relación con la educación histórica intercultural en la escuela.

El debate entre estructura y acontecimiento se refiere a la discusión de si debemos contar la historia de los grandes procesos, de aquello que organiza la sociedad en su conjunto y que tiene, por lo general una larga duración, como la religión, el colonialismo o el capitalismo, entre otros o en su lugar centrarnos en hechos de menor duración, como la llegada de Colón a la isla de Guanahani, la dictadura militar argentina o la revolución mexicana. Rigney sostiene que todos narran, independientemente si se trata de estructuras o de acontecimientos. Lo que sucede, sostiene la autora, es que hay niveles de narratividad, lo que permite escribir historia en los niveles estructurales de larga duración y en los niveles micro, como las historias individuales en cortos periodos de tiempo.

En el segundo tópico Rigney se pregunta si la narración es una forma de explicación o no. Para los narrativistas, toda narración histórica es en sí misma una explicación. La selección de acontecimientos, la definición del inicio y del final de un proceso histórico, son ejemplo de cómo la o el historiador ordena los acontecimientos en una lógica determinada que les permite dar una explicación de las causas y las consecuencias de dichos hechos. Por ejemplo, cuando vamos a explicar en la escuela las independencias de las repúblicas americanas en los albores del siglo XIX, seleccionamos acontecimientos, los ordenamos, los narramos y al mismo tiempo explicamos por qué sucedió, cómo sucedió y que consecuencias acarreo para los pueblos latinoamericanos. Como docentes, construimos una narración, semejante y diferente a la vez, a la que producen los historiadores.

Con relación al tercer tópico, Rigney (2013) considera que es imposible que la historia pueda escaparse de su carácter narrativo. Finalmente, la autora considera que la proximidad entre la literatura y la historia se debe a la narración, lo cuál no hace que la historia sea ficción. La pretensión de verdad, demostrada a través de las evidencias, permite mantener una separación clara entre historia y literatura. Lo que no implica que en los salones de clase, un poco de dimensión estética, poesía e imaginación, no sean ingredientes preciosos para nuestro quehacer docente.

Ahora bien, las diferentes culturas tienen diferentes formas de narrar el pasado. Una educación de historia intercultural tiene que valorarlo, si no seguirá reproduciendo visiones eurocéntricas de la historia. Pero ¿qué es la interculturalidad? El debate es amplio tanto en su definición educativa (DIETZ, 2003) como en su dimensión curricular (JIMENEZ, 2012). También, ha sido trabajado de diversas maneras en la enseñanza de la historia (RODRÍGUEZ, 2008; TURRA, 2017). Aquí, por cuestiones de espacio, no podré entrar a este debate, por lo que defino de manera operativa a la interculturalidad educativa y en especial en enseñanza de la historia, como la capacidad didáctica de incluir en el aula diferentes maneras culturales de interpretar y contar la historia. No se trata únicamente de ver las

perspectivas de los actores de un acontecimiento, por ejemplo, la visión indígena y la española sobre la conquista del Perú. Más bien, se trata de estudiar también las formas en que se piensa y se cuenta la historia y estudiar sus semejanzas y diferencias (ZAVALA, 2012, PARKES, 2012). El multiculturalismo, en cambio, puede estudiarlas, pero en dos esferas diferentes. Por ejemplo, contar una historia en los formatos del tiempo histórico nahua requiere otra estructura narrativa y otra forma de evidencia que la narrativa de la historia profesional. Lo mismo pasa entre otros formatos, por decir, entre la no-ficción de un documental y una novela histórica. El fondo y la forma están estrechamente vinculados. Una didáctica de la historia intercultural debe permitir analizar un canto o una crónica como verdaderas, pero con distintas intenciones, sujetos narrativos, usos literarios y significados del pasado al mismo tiempo que permite a los estudiantes producir interpretaciones del pasado en diversos formatos culturales. Esta idea es la que atraviesa a las tipologías que presento a continuación.

Cinco tipos de narraciones históricas interculturales en el currículum

En América Latina la enseñanza de la historia ha tenido diferentes derroteros nacionales y con variaciones históricas internas significativas. Por eso, tenemos países que prefieren la enseñanza de los estudios sociales, como Costa Rica y Chile, otros que mantienen las disciplinas como Uruguay y México u otros que ubican a la historia dentro de un conjunto de saberes más amplios, como el caso boliviano de los últimos años. A su vez, sobre todo a partir de los años noventa del siglo XX, los países de la región sostienen promover educación intercultural y, por lo tanto, historia intercultural. A pesar de las variaciones nacionales e históricas podemos considerar que han existido por lo menos cinco tipos de narraciones históricas escolares en la región. Estas son, a) la narración nacionalista monocultural; b) la historia

universal o el multiculturalismo erudito; c) la historia liberal multicultural; d) la consciencia histórica intercultural; y e) la interculturalidad crítica y decolonial. Aunque aquí las separo con fines explicativos, la realidad siempre es más compleja, por lo que en ocasiones, diferentes formas narrativas se imbrican en un solo programa de estudio, aunque en otras ocasiones unas excluyen a otras.

Lo que presento a continuación es un esbozo para una tipología de las narraciones históricas curriculares. Se presentan a modo de tipos ideales, es decir, que ningún tipo se presenta tal cual, en la realidad, pero que expuestos así permite identificar las características básicas de las narraciones históricas curriculares y su relación con la interculturalidad. En realidad, las narraciones históricas son mucho más complejas, pero requeriría mucho más espacio del que dispongo aquí para desarrollarlas. Finalmente, vale la pena mencionar que los cinco tipos aquí propuestos están relacionadas a propuestas de interculturalismo o multiculturalismo que no se reducen a la enseñanza de la historia.

La narración histórica nacionalista monocultural

Esta forma narrativa de la historia en la escuela es sin lugar a dudas la más añeja y todavía repleta de vitalidad a lo largo y ancho de toda la región latinoamericana. Su fuerza es tan constante y poderosa, que el resto de las narraciones, con excepción del multiculturalismo erudito, se han configurado en oposición al monoculturalismo nacionalista. El principio que rige dicha narración es la invención de una identidad nacional basada en el discurso racista de lo mestizo, como se puede ver en México, Perú, Costa Rica y Chile entre otros. La narración es básicamente así: al momento de la llegada de los españoles a América vivían civilizaciones indígenas que fueron conquistadas. De la unión entre ambos pueblos, los indígenas y los españoles, surgió una nueva “raza”, el mestizo. De cada “raza” se tomó lo mejor: de los conquistadores españoles quedó el lado masculino, la fuerza, la determinación y la cultura occidental. De los indígenas, lo femenino: la delicadeza, la tierra,

las tradiciones. El hijo es el chileno, mexicano o peruano contemporáneo. El resultado es una única cultura, la nacional, basada en una sola “raza”, la mestiza. Es, por tanto, un monoculturalismo nacionalista porque narra una historia nacional en la que la homogeneidad entre los ciudadanos no es la igualdad legal o la identidad cívica, sino de la igualdad racial.

Su estructura narrativa no es la rapsodia poética de la novela de Kaderé, pero sí es la historia épica. Es una historia lineal y lógica que se desencadena casi naturalmente en el presente. En ella se privilegian los acontecimientos por sobre las estructuras, los personajes por sobre las agencias colectivas y tiene como principal sujeto histórico al Estado-nación. Si el profesor o profesora es una mala narradora, privilegiará en su clase la memorización de datos y fechas, pero si es un buen o buena narradora, la historia estará llena de aventuras, conflictos bélicos y acciones heroicas. Si de casualidad aparecen los indígenas o, con aún menos probabilidad, los afrodescendientes y otras minorías étnicas emigrados ya en el siglo XX, lo harán para ejemplificar sus aportes a la cultura nacional y para demostrar como la nación los ha logrado incorporar a la cultura y la raza nacional.

Salta fácilmente a la vista que esta narración, además de ser históricamente insostenible, es un discurso de género y racial que prolonga las formas de dominación en América Latina. De ahí que además de ser monocultural, es una narración conservadora, patriarcal y enemiga de la interculturalidad. El mestizo es una invención cultural profundamente excluyente y enemiga de la diversidad (NAVARRETE, 2016). Esto se ha pretendido combatir de manera más amplia a través de reformas constitucionales y reformas educativas que fomentan el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de las fronteras nacionales, sin embargo en los imaginarios sociales, esta historia sigue presente. Quizá dos razones de lo anterior son: una, que a las élites racistas nacionales les es un discurso muy útil porque reproduce los aspectos simbólicos de dominación y dos, porque a veces cuenta la historia de manera muy entretenida.

La historia universal o multiculturalismo erudito

Al igual que la narración histórica anterior, la historia universal y multicultural, a lo que también podemos llamar multiculturalismo erudito, entierra sus raíces en el siglo XIX, aunque pueden encontrarse vestigios anteriores (CUESTA, 1997). Esta es la narración de la Historia Universal, así con mayúscula. La historia como cultura general. Es también la historia del proceso civilizatorio, que va en la línea recta del progreso hasta llegar al presente. Lo que cuenta es sólo una historia compuesta por múltiples historias. Es la historia del desarrollo de la humanidad. Por eso, básicamente narra la historia en edades, como si toda la historia hubiera sido igual en todas partes. Primero la prehistoria, etapa que llega su fin con la invención de la escritura, Edad Antigua donde se estudian Mesopotamia, Antiguo Egipto, India y China, Grecia y Roma, hasta la caída de Roma en 479, cuando inicia la Edad Media, donde el catolicismo se expande hasta 1453, cuando Constantinopla cae en manos de los turcos e inician los viajes de exploración, dando entrada a la Edad Moderna y los descubrimientos, hasta la Revolución Francesa en 1789, cuando inicia la Edad Contemporánea.

El personaje principal de esta narración es la idea de progreso de la humanidad. Su pretensión es abarcar todas las dimensiones posibles en todas las regiones del mundo. Por eso se estudia las religiones mesoamericanas e incaicas, las manifestaciones artísticas en la Persépolis de Darío, las Cruzadas, los europeos en todo el mundo, sea Pizarro conquistando Cuzco o Livingston descubriendo las cataratas Victoria, las Guerras Mundiales, Neil Armstrong pisando la faz de la luna o la caída del Muro de Berlín. Política, economía, sociedad, cultura y tecnología son parte de sus contenidos narrativos. Es una historia que puede o no puede narrar bien, pero es la historia escolar que más variación cultural o por lo menos que más se preocupa por conocer sobre otras culturas, siempre y cuando el narrador tenga una mirada eurocéntrica y civilizatoria

Este multiculturalismo es el del viajero europeo de la vuelta del XVIII y el XIX, por lo que está atravesado también por el imperialismo. Los

geógrafos y los antropólogos han aportado mucho a este multiculturalismo. Podríamos decir que en cierta medida es el multiculturalismo de Alexander von Humbolt, pero quizá sean más representativa la expedición de Napoleón Bonaparte a Egipto y sobre todo los acervos de los museos Louvre en París y British Musuem en Londres. Es una narración eurocéntrica y también ilusoria, pues ninguna narración puede incluir todo ni toda historia pertenece a la historia europea, entendida aquí como historia de la humanidad. En este sentido, es multicultural porque incluye otras culturas, pero siempre vistas desde occidente como civilización superior. Su presencia en los programas de estudio de la primera mitad del siglo XX es notable y es parte de los motes de enciclopédica y eurocéntrica que le han sido puestos con razón a la enseñanza de la historia en educación básica y obligatoria. A pesar de incluir contenido relevante para la interculturalidad, su mirada eurocéntrica y colonial la hace insostenible para la enseñanza de la historia en América Latina.

En *El expediente H*, es el espíritu aventurero de los académicos y la ambición por grabar los versos y llevárselos como tesoros a Norteamérica.

La historia liberal multicultural

Este es el multiculturalismo predominante en los diseños curriculares actuales, lo que no debe entenderse que predomina necesariamente en las prácticas de los profesores y las aulas de educación secundaria. Es un tipo de multiculturalismo que puede dividirse en dos: el individualista y el pluralista (KINCHELOE y STEINBERG, 2008). El principio básico en ambos es que todos los seres humanos somos iguales, por lo que el lugar que cada quién ocupa en la sociedad democrática se debe a las capacidades individuales. La diferencia entre el multiculturalismo plural y el multiculturalismo liberal radica en que el primero reconoce la existencia de la diferencia, incluso se focaliza en ella, por lo que la sociedad debe crear las condiciones de equidad necesaria para que cada quien goce de las mismas oportunidades y el segundo simplemente anula la diversidad y lo reduce a las capacidades individuales. En este

sentido, la diversidad cultural son sólo variaciones a una cultura básica, el racionalismo democrático liberal.

La historia es narrada más o menos así. Lo relevante del pasado comienza a principios del XVIII, cuando el pensamiento científico, las teorías sobre la democracia y el capitalismo comienzan a desarrollarse. A partir de ahí, la historia se teje entre estos tres hilos: el pensamiento científico y la tecnología permiten ir obteniendo cada vez más conocimiento sobre los seres humanos y la naturaleza, lo que facilita el progreso de la humanidad; la democracia comienza a fomentar la igualdad de derechos de todos frente a la ley, genera el paso de una sociedad de súbditos a una sociedad de ciudadanos y establece las instituciones que permiten el consenso ante la diferencia; y el capitalismo comienza a producir la riqueza necesaria para el progreso de la humanidad. La interculturalidad es narrada a través de frases como “el encuentro entre dos mundos”, “el mundo es una aldea global”, “países en vías de desarrollo” o “respeto a la diferencia”. Sus personajes principales son el liberalismo y la democracia, como puede verse en los programas mexicanos y chilenos. Sin embargo, es justo aclarar que esta historia es mucho más compleja que lo que presento aquí, pues se reconocen los conflictos bélicos, los genocidios, los procesos de dominación y la existencia de historias que no pertenecen a la historia occidental. Pero sobre todo, es compleja con relación a la narración histórica porque, podemos afirmar, es un multiculturalismo para la enseñanza de la historia que da muy poco valor a la narración.

La afirmación de que el liberalismo multicultural es una enseñanza de la historia que no valora la importancia de la narración requiere una explicación un poco más amplia. La procedencia histórica de esta enseñanza de la historia proviene de la revolución cognitiva norteamericana de los años sesenta del siglo XX. Fue en ese entonces, cuando Jerome Brunner describió las estructuras de las disciplinas, quien defendió que los estudiantes debían aprender a pensar de igual manera que los profesionales de las disciplinas, es decir como economistas, antropólogos o historiadores. Por lo tanto, más que aprender una narración de la historia, deberían aprender el método del

historiador. Sus continuadores en la enseñanza de la historia han llegado hasta hoy de la mano de lo que se conoce como pensamiento histórico o *Historical Thinking*. Para esta corriente, la narración es la base del pensamiento histórico, pero lo más importante es el análisis de la evidencia o de las fuentes históricas. Paradójicamente, los seguidores de estas ideas de Brunner soslayaron otra parte muy relevante de la teoría de Brunner, la narración como herramienta indispensable para explicarnos a nosotros mismos.

En el multiculturalismo liberal, sea individualista o pluralista, la enseñanza de la historia tiende a romper los grandes relatos y reducir la diversidad a uno sólo: el relato historiográfico. Dado que su objetivo es el método de los historiadores, es decir, el uso de las fuentes históricas para describir cambios y permanencias, causas y consecuencias, significados históricos de un acontecimiento y desarrollar la capacidad explicativa de la empatía (SEIXAS y MORTON, 2013; LEE y ASHBY, 2000), la única forma de hacerlo es a través de la narración histórica profesional, es decir, de la narración científica. Esta narración reconoce la existencia de otras narraciones históricas en la sociedad, pero el historiográfico se piensa como superior.

La enseñanza de la historia liberal, reconoce diferentes perspectivas de acontecimiento histórico, sabe y trabaja con acontecimientos conflictivos y polémicos y entiende, por ejemplo que la visión indígena sobre la llegada europea de América es distinta a la española. Pero estas otras perspectivas, para que tenga validez, tienen que ser presentadas en formato científico. Una canción indígena puede ser considerada fuente histórica, pero no narración histórica verdadera o, en su caso, se deben buscar las similitudes entre ambas formas narrativas y no considerar las diferencias como distintos conocimientos históricos (SEIXAS, 2012). Este razonamiento, hay que decirlo, no es único de esta corriente, por ejemplo, la defiende el historiador marxista Eric Hobsbawm (2016).

Si retomamos la historia de Kadaré narrada al principio de este texto, podemos hacer el símil entre los antropólogos de Harvard, Bill Ross y Max Norton y esta forma de pensar la historia y su relación con otras formas de narración histórica. Lo importante es que la ciencia analice la otra historia, no que la considere historia.

Conciencia histórica intercultural

Una cuarta forma de entender la narración histórica, la enseñanza de la historia y su vínculo con una educación intercultural, es la teoría de la conciencia histórica de Jörn Rüsen. Esta propuesta ha influido sobre todo en Brasil. Para este autor alemán, la narración es central en todo tipo de pensamiento histórico pues permite la explicación historiográfica profesional, pero sobre todo permite que los seres humanos tengamos conciencia histórica, es decir, interpretar el pasado para actuar en el presente y orientar nuestra acción hacia el futuro. Incluso, en sus trabajos tempranos, construyó un modelo de competencias narrativas que permitían establecer niveles de conciencia histórica según las formas en los que los sujetos se narran su propio pasado y lo usan para orientarse hacia el futuro (RÜSEN, 2001). En otras palabras, la estructura que sostiene el proceso de articulación temporal de la conciencia histórica es la narración (RÜSEN, 2004). Los cuatro tipos de conciencia histórica son: tradicional, ejemplar, crítica y genética (RÜSEN, 2004). Dichos tipos de conciencia histórica están íntimamente relacionados con la dimensión moral de nuestros actos.

Aunque las narraciones históricas curriculares que podemos ubicar en este apartado son similares a la anterior, es decir, una historia del liberalismo democrático con fuerte peso de la historia contemporánea, el peso de la narración y el reconocimiento explícito de la interculturalidad es muy diferente. Asimismo, la teoría de Rüsen agrega un elemento más: la cultura histórica, es decir, al conjunto de narraciones y discursos que configuran nuestros saberes sobre la historia en diferentes escenarios. A diferencia del multiculturalismo liberal, la teoría de la conciencia histórica reconoce

verdad en otras narraciones sobre el pasado que no son la historiografía profesional. En este sentido, cuando hablamos de narraciones históricas en la escuela, tenemos que tener en cuenta los múltiples discursos que se imbrican en su interior y que confirman lo que yo he denominado discurso histórico escolar (PLÁ, 2005, 2008, 2014).

El modelo de Rüsen y su interés explícito por hacer estudios interculturales (RÜSEN, 2002; 2008) le han permitido más que promover un diálogo entre diversos saberes culturales y sus formas narrativas sobre el pasado, realizar estudios comparativos a nivel internacional. Es decir, a pesar de tener consciente que mucho del pensamiento historiográfico occidental no se puede adaptar a otras culturas (RÜSEN, 2008, 109), un modelo de conciencia histórica, basado en la convicción de la universalidad de la narración para la orientación temporal, le ha permitido desarrollar importantes estudios comparativos a nivel internacional (ANGVIK y von BORRIES, 1997). Quizá uno de los resultados más significativos de dichas investigaciones para el tema mi ensayo, es que el sentido de las narraciones escolares sobre el pasado es transformado activamente por los estudiantes, por lo que se demuestra que la conciencia histórica sólo se realiza en parte dentro de la escuela. Resultados similares se encuentran en estudios interculturales que adaptaron los cuestionarios europeos al Mercosur (CERRI, 2007).

La conciencia histórica intercultural, a pesar de deliberadamente pretender descentrar la mirada eurocéntrica, en ocasiones no lo logra. En primer lugar, porque su esquema de cuatro competencias narrativas de la conciencia histórica excluye otras formas narrativas. Esto sucede porque hay diferentes usos y sentidos del pasado entre diferentes culturas. Por ejemplo, el historiador japonés Mayasuki Sato delinea significativas diferencias entre las narraciones históricas en Europa y Japón. Entre ellas, menciona que la historia tiene distintas funciones. Al ser Japón un país politeísta no tuvo en el ámbito cultural una ley que estableciera las normas culturales, como la Biblia o el Corán en el cristianismo y el islam

respectivamente, sino que usó el pasado y su escritura como referente cultural básico. Por tanto, a pesar de que con la llegada de la historiografía en el siglo XIX se buscó la objetividad o usar fuentes como evidencia de la enunciación, siempre tuvo y en gran medida tiene, la función de normar el comportamiento (SATO, 2002).

El pasado en la historiografía japonesa, siguiendo a Sato, al establecer la ley, abarca con una mirada amplia, una dimensión integral de la sociedad. Es decir, el pasado es la sociedad que fue y que nos enseña a ser (PLÁ, 2017). De esta manera, las funciones y las formas narrativas de la historia varían y es difícil, por lo tanto, universalizar una sola forma de consciencia histórica. A pesar de estas debilidades, considero que la narración y la cultura histórica entendidas como elementos que configuran la conciencia histórica de todos nosotros, abre caminos para andar hacia una historia intercultural.

Este modelo de interculturalidad histórica, en la metáfora de *El expediente H.* es el propio escritor, capaz de distinguir los múltiples discursos históricos y culturales que entran en juego y las tensiones que se producen entre ellos, exponerlos y explicarnos en una narración.

Narrativas críticas y decoloniales

Una última forma de pensar la relación entre narración histórica y una historia intercultural es lo que denomino aquí historia intercultural crítica y decolonial. En realidad son dos visiones distintas, pero las he unido porque tienen dos principios compartidos y un mismo objetivo. Asimismo he escrito decolonial y no poscolonial porque aunque estas teorías tienen aspectos en común, la teoría decolonial es una teoría latinoamericana que hace referencia a la historia de la región, mientras que la teoría poscolonial se ubica más en Asia del Sur y el África subsahariana. El primer principio que los une, siguiendo a Paulo Freire, es que toda educación es una acción política. El segundo principio compartido es que la narración histórica ha sido tradicionalmente una narración eurocéntrica, masculina, blanca, heterosexual, ilustrada y elitista (KINCHELOE AND STEINBERG, 2008;

ROSS, 2017), a lo que la teoría decolonial le agrega, además, que ha sido colonialista (QUIJANO, 2000). La narración occidental, sostienen estas posturas, perpetúa las formas de dominación basadas en el racismo, la diferencia de género, la desigualdad de clase, la jerarquización cultural y la colonialidad del saber. El objetivo de las historias críticas y decoloniales es la construcción de contra-narrativas que promuevan el desmantelamiento de las formas de dominación y aportar así a la conformación de sociedad basada en la justicia social.

En las contra-narraciones o narraciones críticas y decoloniales, las formas de dominación son los personajes centrales. El racismo o la desigualdad de género, por ejemplo, se convierten en los hilos de la trama que va pasando por las diferentes épocas históricas hasta llegar al presente. Sin el recuento histórico de las formas de dominación en el presente, la narración histórica no tiene mucha validez para esta mirada. Es una enseñanza del pasado donde el presente es el tiempo más importante. Una historia narrada desde la teoría crítica sería más o menos así: en la actualidad vivimos en una sociedad patriarcal. La historia de la dominación del hombre sobre la mujer se ha manifestado de diferentes formas según diferentes momentos históricos. Una mujer indígena en el Perú, aunque comparte las condiciones de opresión con otras mujeres, sufre la opresión de manera más radical y dramática por la interseccionalidad, es decir, el conjunto de identidades y condiciones (raza, etnia, género y clase social) que la discriminan, en comparación a una mujer de Miraflores en Lima, porque la herencia colonial patriarcal produjo nuevas formas de discriminación basadas en el racismo. En estas narraciones, las historias de vida como ejemplo de todas estas categorías es una fuente fundamental y verídica para el estudio de la historia. Esto no niega la validez del pensamiento histórico, por el contrario, la valora en una dimensión distinta, dentro de otros discursos históricos. En Ecuador, parte de los programas de historia han retomado esta posición, recuperando la historia indígena y afrodescendiente (PLÁ, 2016).

Las narraciones decoloniales parten de otro lado, pues mientras las teorías críticas surgen de la lógica de la ciencia occidental, el marxismo y sus reformulaciones de la Escuela de Frankfurt, los decoloniales son narraciones indígenas. El programa de estudio boliviano, hoy tan amenazado por el golpe de Estado, es un claro ejemplo de esta corriente. No sólo se trata de la perspectiva indígena hecha ciencia histórica, sino de narrar en los formatos que históricamente han poseído estas comunidades. Dado que la forma es parte del contenido, la historiografía occidental es parte de la historia eurocéntrica, por lo que no puede narrar la historia desde la perspectiva indígena. Hacerlo es perpetuar la colonialidad, es decir, la perpetuación de la dominación epistemológica de occidente sobre los conocimientos indígenas.

Las historias críticas y decoloniales, además de otras no trabajadas aquí como las historias feministas, ofrecen muchas opciones a una historia intercultural entendida como reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y sexual y no sólo como relación entre la población indígena y la no indígena en las sociedades latinoamericanas. Lo hacen porque reconocen que las sociedades producen las diferencia basadas en discriminaciones de género, raza y clase; porque aceptan, en el caso de la teoría crítica, que el conocimiento científico es una forma de conocimiento muy valioso, pero no es el único legítimo y verdadero para narrar el pasado; porque abren espacios a otras formas de narrar; y porque dan elementos a los estudiantes para comprender las formas de dominación que también los somete a ellos.

Por supuesto también tiene sus riesgos, sobre todo si con la negación del conocimiento occidental, entre ellas la historia y la ciencia, simplemente giramos la pirámide de dominación, sin modificar las propias estructuras simbólicas de dichas relaciones de poder. También, como han señalado algunos críticos a las teorías críticas (BIESTA, 2017), se corre el riesgo de pensar la emancipación en sus dimensiones de clase, raza y género olvidando la importancia de la subjetividad de cada sujeto.

Finalmente, retomando la novela de Ismael Kadaré, los decolonialistas podrían ser ubicados junto a los rapsodas que cantan y producen sus saberes

históricos, pero en la novela estos cronistas no tienen ninguna intención emancipadora. Los críticos, desafortunadamente, quedaron fuera del cuento.

Cuadro 1: Cinco tipos de narración histórica en el currículum

	Nacionalismo monocultural	Universalismo pluralista (multiculturalidad erudita)	Historia liberal multicultural	Conciencia histórica intercultural	Narrativas críticas y decoloniales
Personaje principal	Estado-Nación	La humanidad y su proceso civilizatorio	La democracia, la ciencia y la tecnología y el capitalismo. Trabajo con contenidos problemáticos en busca del consenso	La democracia, la ciencia y la tecnología y el capitalismo. Trabajo con contenidos problemáticos en busca del consenso	Las estructuras de dominación basadas en clase social, etnia o raza, género y diferencia cultural.
Forma narrativa	Historia lineal y épica	Historia lineal y totalizante	Historia fragmentada, la narración como mera habilidad cognitiva	La narración como marco que organiza el tiempo y la orientación temporal de los sujetos	Existen narraciones culturales diversas
Finalidad	Formar la identidad nacional	Formar en la cultura general	Pensamiento crítico basado en la ciencia histórica. Ciudadanía liberal.	Pensamiento crítico basado en la ciencia histórica. Ciudadanía liberal.	Justicia social y descolonización de la sociedad
Fuente del conocimiento histórico	Historia profesional y política	Historia profesional	Ciencia histórica	Cultura histórica, con relevancia de la ciencia histórica	Múltiples formas narrativas de la historia
Interculturalidad	Se pertenece a una sola raza. La diferencia es folclorizada	Multiculturalismo basado en el conocimiento general de las culturas, no en su interrelación	Se reconoce el multiculturalismo, pero sólo hay una forma válida de conocimiento histórico	Se promueve la interculturalidad y el reconocimiento de diferentes tipos de historia.	Hay múltiples formas culturales de producción de conocimiento histórico
Ventajas	Gran capacidad narrativa	Es la historia que más datos e información presenta sobre otras culturas	Desarrolla la capacidad analítica con base en las fuentes históricas	Reconoce a la narración histórica como parte de una cultura histórica más amplia	Identifica las estructuras básicas de dominación y busca transformarlas
Desventajas	Conservadora, racista y patriarcal.	Es eurocéntrica e imperial	Desconoce la pluralidad cognitiva o la ubica como conocimiento anecdótico e inferior.	Los estudios interculturales terminan reduciéndose a una matriz occidental	Reduce los caminos de la emancipación y corre el riesgo de negar al conocimiento científico.

Fuente: Plá, 2019.

Narración, historia y justicia curricular

Los tipos narrativos de la historia en el currículum que he descrito aquí, tratan de representar las formas en que la escuela promueve o no narraciones incluyentes que fomenten la interculturalidad. Por lo general, existe todavía una visión eurocéntrica de lo que se narra, desde la perspectiva que se narra y de la forma en que se narra. Por ejemplo, la historia liberal multiculturalista reconoce la existencia de diferentes perspectivas de un acontecimiento histórico e incluso fomenta la discusión sobre temas que generan polémica en el presente, pero el marco conceptual, epistemológico, sigue siendo en buena medida monocultural. La consciencia histórica intercultural, en cambio, ha realizado un esfuerzo importante para reconocer otras formas de pensar históricamente, desgraciadamente no como un diálogo cultural entre iguales, sino meramente en comparación con occidente. En cambio las teorías críticas y decoloniales, han reconocido la diversidad narrativa y la promueven, aunque en ocasiones corre el riesgo de desvalorizar a la ciencia histórica. Las dos formas más añejas, el nacionalismo monocultural y la historia universal multicultural, siguen reacias a reconocer la pluralidad, la primera por sus intenciones homogeneizadoras y la segunda por su perspectiva imperial, aunque conocedora de la diferencia.

Una enseñanza intercultural de la historia implica fomentar principios de justicia curricular, es decir, un currículum “diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (CONNELL, 1997, 64; Plá, 2017). Una historia intercultural que reconozca el valor poético e histórico de otras formas de narraciones culturales sobre el pasado respondería a esta propuesta. Sin embargo, una historia intercultural en las aulas debe ir mucho más allá. Para mí, una verdadera justicia curricular para todos, incluidos los más desfavorecidos por supuesto, es que todos tengamos derecho a conocer nuestra historia desde nuestra perspectiva cultural y, sobre todo, que todos aprendamos a pensar la historia desde diferentes perspectivas culturales. Asimismo, debemos analizar con nuestros alumnos dichas narraciones como construcciones culturales (PARKES, 2012).

Debemos superar esa visión paternalista y discriminadora de la educación en la que solo se trabaja interculturalidad con indígenas omitiendo el derecho del resto de la población a conocer, a su vez, las formas en que los indígenas cuentan la historia. En otras palabras, ya no basta con aprender diversas perspectivas de la historia, ahora deberíamos aprender a pensar la historia en forma de poemas, cantos, historias orales y, sin lugar a dudas, de historia ciencia.

Desgraciadamente, el panorama es pesimista y todo parece encaminado a continuar, como en la novela de Kadaré, con la incomprensión y la intolerancia como motor de las relaciones entre culturas diferentes.

Referencias

ANKERSMIT, F. *Historia y topología ascenso y caída de la metáfora*. Mexico D.F., Fondo de Cultura Económica, 2014.

ANGVIK, M.; von BORRIES, B. (eds.). *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Edition Körber-Stiftung. Vol. A, 1997.

BIESTA, G. *The Rediscovery of Teaching*. Taylor & Francis, 2017.

CERRI, L. F. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50, 2007.

Connell, R.W. *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1997.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.

DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada, 2003.

FURLAN, A. *Curriculum e institución*, Morelia, Imced, 1998.

HOBSBAWM, E. J. *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 2016

JIMÉNEZ, Y. Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, enero-marzo, 2012, pp. 167-189

JORDANOVA, L. *History in practice*, London, Bloomsbury Academic, 2019.

- KADARÉ, I. *El expediente H*. Madrid, Anaya & Mario Muchnik. 1993.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Changing multiculturalism*. Berkshire, Open University Press. 2008.
- LEE, P.; ASHBY, R. Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns; P. Seixas; S. Wineburg, *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York: New York University Press. 2000, p. 199-223.
- NAVARRETE, F. *México racista: una denuncia*. México: Grijalbo, 2016.
- PARKES, R. *Interrupting history: rethinking history curriculum after 'the end of history'*. New York, Peter Lang, 2012
- PLÁ, S. “El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia”, IN CRUZ, P. y ECHEVERRÍA, L. (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos, p. 2008
- PLÁ, S. “Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica”, en Sebastián Plá y Sandra Patricia Rodríguez (coords.), *Educación, saberes sociales y justicia social en América Latina*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2017.
- PLÁ, S. “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, México, no. 84, , sep/dic 2012, p. 161-184.
- PLÁ, S. 2016. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina”, *Revista Colombiana de Educación*, no. 71, 2016, pp. 53-77
- PLÁ, S. *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés/Colegio Madrid A.C., 2005
- PLÁ, S. *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- RICOEUR, P. *Tiempo y narracion: configuracion del tiempo en el relato de ficcion*. Mexico, Siglo XXI Editores, 2008.
- RIGNEY, A. History as a Text: Narrative Theory and History, in PARTNER, N.; FOOT; S. *The Sage Handbook of Historical Theory*, London, Sage, 2013, p. 183-201.

RODRIGUEZ LEDESMA, X. *Una historia desde y para la interculturalidad*. Mexico, UPN, 2008.

ROSS, E. W. *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*, Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2017.

RÜSEN, J. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Seixas P. (Eds.) *Theorizing Historical Consciousness*, Peter Seixas (Ed.). Toronto: University of Toronto Press, 2004, p.. 63.85

RÜSEN, J. *History: narration - interpretation - orientation*. New York, Berghahn Books, 2008.

RÜSEN, J. *Western historical thinking: an intercultural debate*. New York, Berghahn Books, 2002.

RÜSEN, J. What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC., 2001

SARAMAGO, J. *Somos cuentos de cuentos*. Madrid, Aguilar, 2001. Disponible en <https://mitoclasta.blogspot.com/2015/03/somos-cuentos-de-cuentos-contando.html>

SATO, M. (2002). Cognitive Historiography and Normative Historiography. IN J. Rüsen, *Western Historical Thinking. An Intercultural Debate*. Nueva York-Oxford: Berhahn Books, 2002, p. 128-142.

SEIXAS, P. Indigenous Historical Consciousness: An Oxymoron or a Dialogue? In CARRETERO, M.; ASENSIO, M.; M. RODRÍGUEZ, M., *History education and the construction of national identities*. (pp. 125-138). Charlotte, NC: Information Age Pub, 2012, p. 125-138

SEIXAS, P.; MORTON, T. *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Nelson Education, 2013.

TORRES, J. *El curriculum oculto*. Madrid, Morata, 2013.

TURRA, O. Historia escolar en contacto interétnico e intercultural Mapuche. *Educación y Sociedad*, Brasil, vol.38, n.140, 2017, pp.791-808.

WHITE, H. *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representacion historica*. Barcelona, Paidós, 1992.

ZAVALA, A. *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo, Uruguay, Trilce, 2012.

Recebido em outubro de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos¹

Hugo Edilberto Florido Mosquera²

RESUMEN

En tiempos de globalización no está de más construir enfoques de educación basados en el derecho y el reconocimiento pleno de la diversidad de lo humano en las formas de hacer, sentir, estar y ser en el mundo, derivados de las trayectorias diversas de desarrollo. Por esta razón es importante abordar la educación para la diversidad como una educación para todos, sustentada en un enfoque del derecho, dotando a la escuela de oportunidades con ajustes razonables que atiendan la diversidad y capacidades. Todo lo anterior tiene un sustento no Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), al exponer en su objetivo de desarrollo sustentable 4 (ODS4) que la educación será equitativa, inclusiva y de calidad y promoverá las oportunidades suficientes para todos, de modo que los aprendizajes sean para toda la vida. Este artículo tiene como objetivo mostrar el enlace entre la educación para la diversidad (educación para todos, equitativa, inclusiva y de calidad) y las capacidades humanas. Esta idea se articula con las oportunidades que la escuela debe aportar para que la conquista de aprendizajes para toda la vida se logre en todas las comunidades, sin desmedro de su situación y/o su condición.

PALABRAS CLAVE: Educación. Diversidad. Reconocimiento. Oportunidades.

¹ Esta publicación presenta los resultados de una investigación como tesis doctoral del autor, en cuanto a educación para la diversidad.

² Doctor en Educación. Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED. Docente Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá. Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-8662-5383>. hugoflorido68@gmail.com.

Education for diversity and recognition of skills and provision of opportunities in school: A fundamental need for education for all

ABSTRACT

In times of globalization, it is not too much to build education approaches based on law and the full recognition of the diversity of the human in the ways of doing, feeling, being and being in the world, derived from the diverse development trajectories. For this reason it is important to address education for diversity as an education for all, supported by a legal approach, providing the school with opportunities with reasonable adjustments that address diversity and capabilities. All of the above is supported by the United Nations Development Program (UNDP), by stating in its objective of sustainable development 4 (SDG4) that education will be equitable, inclusive and of quality and will promote sufficient opportunities for all, of so that the learnings are for a lifetime. This article aims to show the link between education for diversity (education for all, equitable, inclusive and quality) and human capabilities. This idea is articulated with the opportunities that the school must provide so that the conquest of lifelong learning can be achieved in all communities, without detriment to their situation and / or their condition.

KEYWORDS: Education. Diversity Recognition. Opportunities

Educação para a diversidade e reconhecimento de habilidades e oferta de oportunidades na escola: uma necessidade fundamental de educação para todos

RESUMO

Em tempos de globalização vale a pena construir abordagens educacionais baseadas no direito de reconhecimento pleno da diversidade do ser humano nas formas de fazer, sentir, ser e ser no mundo. Por esse motivo é importante abordar a educação para a diversidade como uma educação para todos, sustentado no enfoque do direito, proporcionando à escola oportunidades razoáveis que atendam a diversidade e capacidades. Esses princípios tem como fundamento as sugestões do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), afirmando em seu objetivo de desenvolvimento sustentável 4 (ODS4) que a educação será

equitativa, inclusiva e de qualidade e promoverá oportunidades suficientes para todos, para que o aprendizado seja para a vida toda. Este artigo objetiva mostrar entre educação para a diversidade (educação para todos, equitativa, inclusiva e de qualidade) e sua relação com as capacidades humanas e as oportunidades que a escola deve oferecer para a conquista da aprendizagem ao longo da vida, em todas as comunidades, sem prejudicar sua contextualização e / ou condição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diversidade. Reconhecimento. Oportunidades.

* * *

Introducción

Cuando se habla de Educación para la diversidad, se habla de procesos que permiten que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad, aprendan de forma conjunta, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales, culturales, motoras o cognitivas. Se entiende como educación para todos, en el sentido que estos procesos no son exclusivos de la escuela ni de los escenarios pedagógicos, ni centrados en una población en particular; por el contrario, la Educación para la diversidad, corresponde al escenario social y, por tanto, todos los miembros de la comunidad pueden y deben relacionarse con el fin de que los procesos educativos de la sociedad sean para todos.

Esta concepción, que no es nueva, ha permitido configurar una serie de prácticas alrededor de la atención equitativa al conjunto de personas que pueden acudir a las instituciones educativas; sin embargo, existen diversas preocupaciones y diferentes formas de abordar la atención de personas con diferentes condiciones, que han dado origen a diferentes formas de abordarla.

De la instrucción en la discapacidad a la educación para la diversidad

La educación para la diversidad, puede ser vista como un proceso, un propósito, un concepto, una actitud, una tendencia o una política, una metodología, una técnica y de innumerables otras formas; por ello sus múltiples definiciones que han variado desde la integración escolar, la inclusión educativa, hasta la educación inclusiva, todas las anteriores definidas por la atención de la discapacidad, adoptada ésta como una condición del ser y no como una relación biopsicosocial. Esta multiplicidad de enfoques aparecen no solo porque es una preocupación contemporánea en el contexto del desarrollo humano, en un tiempo en el que las cosas se presentan cada vez más en su real complejidad, sino porque en general se podría considerar como una crítica a la modernidad y su inherente principio excluyente.

Quizás por lo anterior, esto, que actualmente se denomina “inclusión”, siendo llamada por otros “atención a la diversidad”, ha tenido en su recorrido histórico diferentes acepciones e interpretaciones y un vasto camino de creación de sus principios y modos de obrar, y contribuido a que hoy posea el carácter polisémico que lo caracteriza. El origen de dicho recorrido, bien se podría ubicar en el siglo XVIII, época en la que el raro, el diferente, el idiota, se constituyó en sujeto de atención clínica, visión que prevalece hasta hoy, pero con algunos avances en la modificación de tal visión. Estos avances en la visión del derecho a la educación se deben, a que es posible evidenciar un valor social, genuino o no, por mostrar la importancia de incluir a todos los ciudadanos sin distinción de su condición en los diversos procesos sociales y económicos, que bien podría revelar el interés de los estados por desvelar dicha importancia.

Parece haber un acuerdo cultural, social, teórico e institucional generalizado, en torno a la necesidad de superar cualquier tipo de exclusión por ello la pregunta que surge en diversos escenarios acerca de ¿Inclusión o no inclusión? parece no ser relevante. Es por ello que la dimensión teórica es posible constatar, que desde distintas disciplinas se ha logrado argumentar, por qué, para qué, a quién y cómo desarrollar procesos de inclusión y

atención a la diversidad; por consiguiente, los escenarios epistemológicos de esta discusión son igualmente diversos y con múltiples abordajes acerca de este asunto.

La diversidad de interpretaciones radica en la importancia de generar ambientes inclusivos en la multiplicidad de escenarios de vida social del ser humano; por ello, los argumentos van de lo filosófico a lo económico y por supuesto atraviesan generosamente los ámbitos educativos, un lugar común en el que coincide gran cantidad de autores.

Se propone en este texto, el concepto de inclusión observado en tres perspectivas: en la Inclusión como producción social, primera de ellas, se muestra una relación entre los valores de la sociedad occidental, la exclusión y la necesidad de la inclusión; en la segunda, la exclusión, en términos del enfoque de la normalidad; por último, se muestra un breve recorrido por las ideas de educación inclusiva y educación para la diversidad.

Inclusión como Producción Social

Tanto la inclusión como la exclusión son producidas socialmente; son acuerdos culturales en torno a las capacidades de unos y otros, para el desarrollo de las funciones que socialmente se les han encargado a los miembros de un grupo; por lo tanto, no se trata de una cuestión subjetiva, no pertenece al orden de la individualización, es algo que se produce y se aprende en grupo.

En relación con lo anterior, Oliver (1998) describe cómo los valores del ideario liberal están puestos en tres escenarios principalmente: las responsabilidades individuales, las competencias y el trabajo; quienes son incapaces de cumplir con estos ideales son calificados como desviados por su incapacidad para asumir los roles socialmente adjudicados (OLIVER 1998, citado en ROSATO, 2009, p. 91).

En este sentido, la sociedad se basa en un principio básico, cada quien es por cuanto pueda hacer y producir, las tareas desempeñadas dan un lugar en la sociedad y permiten unos accesos; por lo tanto, los valores que se

relacionan con la ocupación permiten que el conjunto de miembros de una sociedad juzgue aquello que es bueno, malo, justo o injusto con base en el desempeño de dichas tareas.

La capacidad y la discapacidad son relatos necesarios para clasificar a las personas de acuerdo con las tareas que puedan desarrollar; este sistema de clasificación se basa en la “idea de «normalidad única» que funciona tanto como parámetro de medición de lo normal/anormal, como de ideología legitimadora de relaciones de asimetría y desigualdad” (ROSATO, 2009, p. 87).

Esta normalidad que se forma a partir de un conglomerado complejo de condiciones, no solo habla de una estética particular, sino de unas condiciones corporales que se relacionan con los estados de salud.

Un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía –con un fin correctivo– cuyos agentes intervienen para normalizar (ROSATO, 2009, p. 90).

En este sentido la producción social de la idea del capacitado y del discapacitado, del incluido y del excluido asigna roles para cada uno, el capaz es hábil y solidario, el discapacitado está enfermo y requiere ayuda y solidaridad dado que no produce lo que sí el capacitado: “capital” en este sentido, el discapacitado está también eximido de responsabilidades y de expectativas, está condenado a vivir sin muchas variaciones su papel de enfermo. Con lo anterior el individuo no tiene carga de responsabilidad de su condición ontológica, pero si se le obliga a recuperar su estado de salud ideal y sus capacidades en el orden de la funcionalidad “normal” para que pueda acomodarse subjetivamente en su condición de discapacidad (ROSATO, 2009).

Sin embargo, el principio productor de la exclusión es mucho más poderoso porque no se concentra en las “limitaciones” aparentes, también produce algunas, que si bien no se relacionan con enfermedades, sí terminan por limitar la participación efectiva de las personas en la sociedad, la homosexualidad, la condición de género, raza, etnia, creencia religiosa o pertenencia ideológica, condición de migración forzada o no, terminan por viabilizar o reducir la participación de los sujetos en la sociedad.

La exclusión como una producción social, redundante en desigualdad social, los imaginarios racistas, sexistas, xenófobos, religiosos, ideológicos se materializan en discursos y prejuicios; estos discursos transitan por medio de las narraciones que se hacen en todas las esferas de la sociedad. Lo particular de esta proposición es que la mayoría, por no decir que toda la población, comparte estas nociones acerca de sí misma, la gente cree determinadas cosas sobre la gente, así lo expone Rosato (2009) cuando propone:

Dado el carácter prioritario del trabajo en la cultura occidental, esas personas son consideradas ‘inútiles’ ya que no son capaces de contribuir al ‘bien económico de la comunidad’. De este modo se las clasifica de grupo minoritario en condiciones parecidas a las de otros oprimidos, como los negros o los homosexuales, porque al igual que a ellos se los considera anormales y diferentes (HUNY citado en BARNES, 1998, p. 62) (ROSATO, 2009, pp. 92-93).

Martín–Serrano (1986) explica cómo las representaciones y visiones del mundo, explícitas o implícitas en los relatos, articulan los sucesos del entorno con las creencias de los sujetos y los comportamientos colectivos; estos relatos viabilizan y organizan una visión del mundo, una cosmovisión, una determinada lógica de la realidad, permiten justificar y darles forma a los actos más cotidianos.

Para él, hay cuatro niveles en los que ocurre este modelamiento de las ideas y los actos: en primer lugar el Nivel Narrativo, en el que la

comunicación pública se comporta como una práctica enculturadora que propone un esquema de ideas y comportamientos por medio de narraciones y leyendas; en el segundo, un Nivel Cognitivo, el sujeto asume como propia dicha visión y la interioriza, la organiza y la justifica; en el tercer nivel, Nivel Práctico, el sujeto lo incorpora a su comportamiento, y en el Nivel Histórico, dichas narraciones tienen incidencia en el cambio social (MARTÍN-SERRANO, 1986).

De esta misma forma, las ideas que produce cada sujeto no son del todo originales; bajo esta perspectiva sentimos, pensamos y hacemos lo que nuestra sociedad nos ordena; por lo tanto, somos capaces, no sólo de juzgar al “discapacitado”, sino de discapacitarnos y discapacitar. El español Pablo Pineda Ferrer, actor, profesor, conferencista y escritor español, luego de ser galardonado con el premio Concha de Plata al Mejor Actor en el Festival de San Sebastián en 2009, por su participación en la película “Yo También”, fue noticia a lo largo del mundo, no tanto por la importancia de su logro, sino por ser un actor, escritor y académico Down.

Lo que aquí se acota es importante en dos sentidos, el primero, el morbo de una sociedad que discapacita al no discapacitado y se sorprende ante las maravillosas capacidades del discapacitado, pero también por las declaraciones de Pineda (el actor, escritor y académico) quien en muchas de las entrevistas que le hicieron declaró: la única diferencia entre mí y otros Down es que mis padres nunca me han considerado un discapacitado; tanto la capacidad como la discapacidad se construyen socialmente como se puede ver en la propuesta de Skliar.

Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Éstas no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas

o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias (SKLIAR, 2005, p. 16).

En este sentido, la sociedad produce y reproduce el discurso de la discapacidad, de la condición diferente, y por lo tanto afianza la conducta y excluye a quienes son diferentes; algunos “discapacitados” se les considera como tal, no necesariamente, por las dificultades que tienen en órdenes motrices, cognitivos, sensoriales o psíquicos; lo son sobre todo por un tipo de convicción de la incapacidad, los discursos emergentes en sus familias y en general en la sociedad actúan sobre ellos, si la sociedad los considera discapacitados, ¿por qué ellos pensarían algo diferente?

Para Rosato (2009) es fundamental entender la discapacidad como una producción social inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad; es, ante todo, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (Rosato, 2009, p. 93). Esta perspectiva es útil no solo para pensar que lo que se dice y lo que se hace no tiene un origen fáctico, sino que se pueden generar nuevos discursos que actúen de la misma forma, pero que permitan que la sociedad observe y constate capacidades diversas en el lugar de enfermedades.

El reto entonces es generar procesos de atención y acompañamiento para las personas con capacidades diversas que no los excluya de los entornos sociales, que no los condene a asumir el rol del enfermo, el pobre, del menesteroso, sino que les permitan definir sus horizontes de vida, luchar por alcanzar sus metas y definir los logros obtenidos, todo esto por los derechos que les permite el simple hecho de ser humanos.

Inclusión: Normalidad y anormalidad

La exclusión hace parte de la cosmovisión cultural, de la misma forma o incluso como consecuencia de otra idea igual de potente, la normalidad; los grupos sociales se dividen entre normales y anormales, los anormales son todas aquellas personas diferentes al estereotipo reinante en la cultura; la

normalidad es entonces una ideología que configura las prácticas de exclusión del anormal.

Esta dualidad, normal-anormal, produce un conjunto de expresiones que a su vez producen prácticas mediante las cuales se considera “la enfermedad el otro de la salud, la barbarie el otro de la civilización, y así sucesivamente” (Skliar, 2002, p. 95). “En apariencia ambas caras dependen una de la otra, pero la dependencia no es simétrica: la segunda depende de la primera para su aislamiento forzoso. El primero depende del segundo para su autoafirmación” (BAUMAN, 1996, citado en SKLIAR, 2002, p. 95).

Esta dualidad da origen a un conjunto de ocupaciones: el anormal debe ser atendido por el normal capacitado, con el fin de capacitarlo y aproximarle a la normalidad. Asimismo, es muy frecuente que los padres de familia esperen que sus hijos se curen con un conjunto de terapias o con medicamentos, pues también empresas médicas ofrecen este tipo de posibilidades, y la idea de la enfermedad y la esperanza de la normalidad rondan la cabeza de muchos de los allegados de los “discapacitados”, para quienes lo más duro es saber que su familiar no es como él o como los demás, que no es normal.

La normalidad con enfoque de las prácticas sociales, profundiza las problemáticas de la sociedad en torno a la exclusión, genera sentimientos xenófobos, pues siempre el raro será considerado como anormal y necesariamente deberá ser separado y violentado; pero al mismo tiempo, el normal sentirá una suerte de superioridad moral que incluso le permite determinar qué puede, qué no puede y en qué medida puede hacer el anormal.

Inclusión y valores culturales: Disertación acerca de las capacidades y las oportunidades

El 27 de enero de 2018, en el portal electrónico del Diario El País de España, elpais.com, se hallaba publicada una noticia que describía una problemática de la región europea, se refiere a la implementación del uso de

chalecos con peso de arena , de hasta seis kilos, con el propósito de aumentar la concentración y trabajo en mesa de niños con trastorno de hiperactividad, lo cual desató una polémica, pues la editorial se refería a una estrategia que viene aplicándose, hace algunos años, en un conjunto de instituciones educativas en Alemania que atienden a niños diagnosticados con trastorno de hiperactividad y ansiedad en aulas regulares; los profesores de estas instituciones defienden la medida, dado que consideran que su uso ha mejorado la concentración de los estudiantes; mientras tanto, profesionales de pediatras y especialistas médicos muestran su preocupación por la salud de los niños, considerándolo, incluso, un maltrato a los menores y como una decisión éticamente irresponsable, dado que no hay estudios que demuestren la efectividad de los dispositivos y en su lugar, sí serias probabilidades de causar daños ortopédicos.

Cualquiera sea la posición que se defienda en el caso de la noticia a la que se hace referencia, hay una coincidencia en los dos argumentos, ambos se preocupan por tratar la discapacidad como una cuestión a resolver, a acompañar por medios de terapia y en la medida de lo posible a curar, tanto docentes como profesionales médicos, en este caso, se preocupan por controlar a los estudiantes, una cuestión muy importante sin duda, sin embargo, dejan de lado algo también importante el ser humano, sus sueños y el desarrollo diverso de sus capacidades.

Hablar de inclusión sin hablar de los valores implícitos en la cultura, significa descuidar por qué hay una enorme preocupación por la inclusión al interior de la cultura, al menos la occidental, estos valores que normalmente los seres humanos experimentan como miedos, alegrías y entusiasmos terminan por soportar las acciones que se desarrollan a diario. En este entendido, hablar de inclusión significa hablar de valores culturales, es hablar de todas aquellas ideas que les dan forma a las prácticas, todas las representaciones que permiten argumentar todo lo que se hace; se aspira a que una persona no solo resuelva sus necesidades más apremiantes, sino que desarrolle su horizonte de vida, que pueda soñar y trabajar para

alcanzar sus sueños independientemente de que los cumpla o no, que se garanticen sus derechos, los básicos y los más complejos.

No resulta extraño que los procesos de inclusión deriven, entonces, en garantizar que una persona pueda resolver al menos sus necesidades básicas y que los programas de atención deriven en capacitación laboral, si son nuestras preocupaciones; los programas estatales se orientan de forma más o menos cercana a este propósito.

Una sociedad liberal, necesariamente moderna, ha puesto el trabajo en el nivel más alto de sus valores (Rosato, 2009; Giddens, 1993), en este sentido, cuando se habla de inclusión, se está hablando de incluir a alguien que no necesariamente cumple con determinadas tareas; un análisis simple puede mostrar cómo a pesar de que las ocupaciones que se desarrollan en la sociedad y no son monetariamente pagas, si establecen una relación entre fuerza de trabajo y una labor por cumplir; muestra de esto son las ocupaciones domésticas, bien una persona puede ocupar su fuerza de trabajo en una tarea que no es remunerada pero que redunda en el cuidado de alguien o algo y en este sentido cumple una labor.

La valoración que se establece sobre el sujeto en condiciones de discapacidad, no se enfoca necesariamente en el goce de sus derechos, sino en el cumplimiento de dichas labores, en el desempeño de las ocupaciones, lo que pone a los procesos de atención al discapacitado necesariamente en la habilitación para el desempeño o en la búsqueda de una cura para su condición y no en el desarrollo de su horizonte de vida.

El argumento que se propone en este texto, es diferente; no intenta mostrar cómo puede hacerse o si debe hacerse una habilitación para el cumplimiento de una tarea, dado que la sociedad sigue siendo liberal y moderna con un valor sustantivo en la relación fuerza de trabajo- labor cumplida, sino se centra en la relación oportunidades - capacidades con el fin de argumentar rutas metodológicas de inclusión que permitan una atención integral de las personas en general orientada al desarrollo de sus horizontes de vida.

En este sentido la discusión sobre la inclusión atraviesa necesariamente este escenario, el de la capacidad, capacidad de preparación y capacidad de trabajo (desempeñar una ocupación). Para dar esta discusión es necesario abordar dos conceptos, el de capacidad como algo que una persona puede hacer, pero cuyo origen se halla en el interior de la persona; la Real Academia de la Lengua (RAE) la define como: capacidad de obrar como una aptitud para ejercer personalmente un derecho y el cumplimiento de una obligación, y las oportunidades como las posibilidades que tiene de hacer eso, de realizar su capacidad; es decir, todas aquellas circunstancias y recursos de las que la provee el medio; de nuevo la RAE lo define como: Momento o circunstancia oportunos o convenientes para algo.

Esta relación capacidad-oportunidad es indisociable en la medida en la que conjuga los dos elementos que permiten que alguien pueda hacer algo; es decir, que estos dos componentes son indisociables; solo en la conjugación de los dos es posible la existencia de ambos.

Para darle forma a este argumento, es importante citar el trabajo de Nussbaum, quien ha dedicado sus esfuerzos, además de la filosofía clásica y la filosofía política, a la filosofía del derecho; Nussbaum con una Influencia muy marcada de Rawls (aun conservando sus distancias y manteniendo serias controversias con él) ha definido una suerte de doctrina política que se dedica a especificar algunas condiciones para que una sociedad sea mínimamente justa; esta teoría es muy reconocida como «enfoque del desarrollo humano», «enfoque de las capacidades» o «enfoque de la capacidad». Dicho paradigma se propone como alternativa al que ha sido y es hegemónico, al que Nussbaum llama el enfoque PIB (Nussbaum, 2012).

Su propuesta está orientada a establecer una teoría que contemple que la sociedad no está conformada por un conjunto uniforme de personas, sino que cada uno de ellos es diferente y que no puede haber equidad en la medida en la que no se tenga en cuenta esto; sus propuestas se han destacado, sobre todo, por el valor que asigna a los casos particulares y excepcionales; para ella, las posturas que le anteceden tienen un enfoque

utilitarista, es decir se concentran en la utilidad del logro, incluyendo aquí la calidad de vida, por lo cual, homogenizan a la población para argumentar la búsqueda del índice de felicidad promedio para todos los integrantes de la sociedad.

Para Nussbaum, el punto más destacado del enfoque de capacidades radica en que a lo largo del mundo la gente lucha por tener una vida dignamente humana y valiosa; en este sentido, cada persona se forja la realización de su horizonte de vida; las personas quieren vidas humanas con significado; en sentido contrario los gobiernos se enfocan solamente en el desarrollo económico asumiendo que los ingresos cubren el grueso de las necesidades y que otorgan las oportunidades suficientes para cubrir las necesidades de la gente; por esta razón, es fundamental “ofrecer las bases filosóficas para una explicación de los principios constitucionales básicos que deberían ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las naciones, como mínimo indispensable para cumplir la exigencia de respeto hacia la dignidad humana” (GOUGH, 2008 citando a NUSSBAUM, 2002, p. 182).

En este sentido es que Nussbaum orienta su propuesta, basándose en el concepto de capacidad, dado que se relaciona con “lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser” (GOUGH, 2008, citando a NUSSBAUM, 2002, p. 186); esto marca un principio en el reconocimiento de las diferencias entre las capacidades de las personas; no todos tienen las mismas ni en el mismo nivel de desarrollo.

Esta propuesta de Nussbaum contrasta con las tradicionales formas de medir el bienestar de las sociedades, Peña (2009), caracteriza esta medición señalando que a lo largo de la historia reciente pueden reconocerse al menos tres formas de medir este bienestar, aun cuando sea imposible precisar si los elementos que componen las mediciones efectivamente dan cuenta del bienestar; dado además la complejidad del término, estas tres formas son: *Enfoque Económico* en el que la felicidad y el bienestar son proporcionales a los bienes materiales; *El Enfoque de la Funciones de*

Utilidad en el cual el bienestar se relaciona con la satisfacción de las necesidades, tanto individuales como colectivas; es decir, se miden los bienes y servicios a disposición de las comunidades; el tercero, es el de *La medida del Bienestar Social* a través de los indicadores sociales; este enfoque asume que los procesos y fenómenos sociales son multifacéticos y multidimensionales; en este sentido un indicador social no debe de ser una simple estadística sino que debe suministrar información que relacione diferentes componentes de una estructura compleja.

La crítica de Nussbaum, se orienta, en general, a los enfoques utilitaristas, que en este caso, serían los primeros dos que se relacionaron anteriormente; sin embargo, su crítica es generalizada; para ella, los enfoques que no tienen en cuenta las capacidades dejan de lado la distribución; lo que sobra de satisfacción en las clases altas puede justificar la miseria de quienes pertenecen a clases menos favorecidas en la escala social, los pobres son el medio de la felicidad de los ricos; al igual que el enfoque PIB deja de lado los elementos diversos de la vida humana y organizan todas las satisfacciones en un solo conjunto y se pueden medir en una escala valorativa única.

El problema del utilitarismo es que, al menos en el discurso, enfoques como el del PIB se enfocan únicamente en la búsqueda de riqueza financiera y material, razón por la cual las personas hacen personales las satisfacciones de aquello que consideran pueden hacer; todo esto impide el reconocimiento de las libertades sustanciales para ejercer las capacidades y de llevarlas a cabo; por esto indica Nussbaum que la gente necesita enfoques teóricos que puedan ayudarles en sus esfuerzos, no enfoques que limiten estos esfuerzos o los eliminen; el propósito del desarrollo es generar ambientes que permita que la gente disfrute vidas largas, saludables y creativas.

El aporte sustantivo de Nussbaum recae en reconocer la importancia de los casos particulares y excepcionales; estos no eran tenidos en cuenta en las teorías políticas liberales contemporáneas y en las concepciones de la

justicia; para la autora, es importante diferenciar las capacidades que puede tener una persona en “condición de discapacidad” porque, si bien, en teoría tiene las mismas oportunidades, definitivamente, no las mismas capacidades; no basta con garantizar a cada persona los mismos derechos, sino que hay que propender por generar las condiciones para que ellos puedan desarrollar sus capacidades.

Las capacidades –dice la autora– “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (NUSSBAUM, 2002, p. 40). Para comprender mejor este enfoque de las capacidades es fundamental reconocer la pregunta de Amartya Sen es ¿igualdad de qué?, la respuesta de Nussbaum, es “La igualdad de capacidad básica” como aquella cuya ausencia impide a una persona satisfacer sus necesidades básicas (COHEN, 1996, p. 49).

Lo que sugiere este texto, es el reconocimiento de capacidades específicas, las diferencias adaptativas; las personas hacen personales sus satisfacciones hasta cierto nivel, hasta donde pueden llegar; el enfoque es un aliado de un statu quo injusto; reconoce además, el valor de la lucha y la búsqueda de aquello en que queremos participar en la definición de la vida de cada quien; por lo tanto, espera de cada quien el reconocimiento de la puntualidad de sus capacidades en relación con sus oportunidades.

Para Nussbaum las capacidades son la combinación de un conjunto de funciones básicas como comer, desplazarse, trabajar, buscar alimentos, etc. y cada persona cuenta con un conjunto definido de funciones que le permiten asegurar su vida; en este sentido los compromisos de los estados se dan en orden de la garantía de reconocer capacidades y aprovechar oportunidades, desarrollarlas y fomentarlas; de este modo, las capacidades son un concepto de justicia social y se basan en el concepto de dignidad humana; las capacidades son exigencias a las que una sociedad debe responder a su pueblo si es que se precia de una sociedad socialmente justa.

Las capacidades no pueden ser vistas como un listado de derechos, porque si bien los derechos hacen parte y se relacionan con los de aquellas, estos para Nussbaum, tienen un valor negativo en la medida en que los gobiernos pueden ver cuáles cumplen y cuáles no, mientras que las capacidades ya están desarrolladas en cada individuo; por lo tanto, las capacidades deben ser vistas como sistema en el que interactúan las funciones, las habilidades, las libertades y oportunidades.

Las instituciones gubernamentales deben asegurar el funcionamiento fértil de las capacidades; es decir, fomentarse en su conjunto, fortalecerlas y transformarlas, procurando que cada quien reconozca lo que espera de la vida y pueda dar una lucha frontal por alcanzar lo que quiere; así, deben estas instituciones alejarse de la desventaja corrosiva, es decir, la ausencia de accesos culturales y oportunidades en los que las capacidades, no solo, no se desarrollan, sino que están ausentes.

Nussbaum definió un decálogo de capacidades que engloban no sólo los derechos de la población y estas en sí mismas pueden sugerirse como garantías en términos de justicia social y política; estas son:

1. Vida vivir una vida normal no morir de forma prematura.
2. Salud física, alimentación, lugar adecuado para vivir y la salud reproductiva.
3. Integridad física, poder desplazarse de un lugar a otro, poca preocupación por riesgos o peligros, no estar amenazado o con riesgos.
4. Los sentidos, la imaginación y el pensamiento para el arte (las emociones, mantener relaciones emocionales significativas, amar, preocuparnos y compadecernos).
5. Razón práctica (libertad de conciencia, poder formarse una concepción del bien y reflexionar sobre los planes de vida).
6. Afiliación, vivir en, con y para los otros, preocuparse e interactuar.
7. Libertades de asociación política.
8. Poder vivir una relación próxima, funcional y respetuosa con el ecosistema.

9. Lúdico, poder reír, jugar y disfrutar de actividades que tengan que ver con la recreación.
10. Control sobre el propio entorno político, participar en deliberaciones y decisiones públicas (poder disponer de cosas de propiedades que nos puedan asegurar la auto-subsistencia el trabajo y las condiciones necesarias para el resto de las capacidades) (GOUGH, 2008, p. 182).

Este decálogo es antes que otra cosa, una herramienta que permite pensar en los compromisos que tienen los estados con cada uno de los individuos en la sociedad y la complejidad del diseño de las políticas que deben proporcionarse para atender las problemáticas que presenta la sociedad. Una lectura sistémica de esta propuesta es necesaria, en la medida en que el desarrollo de las capacidades, no solo es generativa, es decir contribuir al desarrollo de una, permitirá el desarrollo de otras, sino que es necesario trabajarlas en conjunto, evitando de esta forma, que se haga una apuesta transaccional (utilitaria). Su importancia recae no solamente en el reconocimiento de las capacidades o en la descripción de las capacidades básicas, sino que, además, encuentra en ellas un valor sistémico; para Nussbaum hay una condición interdependiente en las capacidades; no puede apostarse por unas sí y por otras no, de forma selectiva; debe propender por todas, dado que, al mismo tiempo, propender por una es propender por la otra.

Chomsky (2001) en una de sus producciones más recientes, *La des-educación*, se ocupó de estudiar la relación libertad-oportunidad, que en resumen se encuentra en el mismo espectro de la discusión de Nussbaum; sintetiza Chomsky “dar la libertad sin dar la oportunidad es un regalo envenenado” (CHOMSKY, 2001, p 56), el Estado por sus diferentes instituciones puede asegurar las condiciones suficientes para fortalecer y fomentar las capacidades.

La forma de garantizar el acceso equitativo a las oportunidades es, sin duda, la mayor apuesta de educación inclusiva entendida como “una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción, ni un conjunto de

acciones” (ARNAIZ, 1996, p. 27); este acceso se da, no solo por medio de la garantía de bienes y recursos, sino por medio del diseño de escenarios de trabajo colaborativo; es imposible garantizar el desarrollo de las capacidades si los sujetos no se relacionan y encuentran en otros lo que esperan o al menos se retan para alcanzarlo. “Los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva son: Los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje” (ARNAIZ, 1996. p. 28).

Aquí aparece otro componente fundamental de la educación para la diversidad, ésta es una apuesta curricular en esencia, pues para el desarrollo de las capacidades de los niños en la escuela, se deben proporcionar oportunidades que impliquen, una serie de adecuaciones y ajustes razonables en la vida institucional y comunitaria, como la dotación en la infraestructura, rediseño de las prácticas docentes, adecuación de los planes de trabajo, reestructuración de los procedimientos administrativos; también un diálogo entre todos y el compromiso de los padres de familia, quienes también deben fortalecer sus capacidades para acompañar a sus hijos en el proceso. Para Duck y Loren (2010) los fines de la educación que atiendan las capacidades diversas e el desarrollo, se orientan a conseguir que todos sus integrantes “desarrollen las competencias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad” (DUK; LOREN, 2010, p. 4); solo una educación de enfoque de diversidad puede darle forma a este tipo de currículo.

En los procesos de educación para la diversidad aparece un elemento fundamental que funge como puente entre la ampliación de las capacidades y la dotación de oportunidades en la escuela, como apoyos, entendidos como todos aquellos materiales, objetos simbólicos, acciones, recursos, estrategias y talento humano capaz de mediar entre las oportunidades para asegurar la potenciación de las capacidades de cada niño y el conjunto de la comunidad

en la escuela. Este concepto es clave y transversal, pues añade una característica más a la educación inclusiva, al precisar los satisfactores de las necesidades de los niños y jóvenes en la escuela.

La educación para la diversidad como respuesta a la exclusión y desigualdad Social

La Escuela como una institución de la sociedad y de la cultura es naturalmente un centro en el que se producen y reproducen prácticas de poder (FREIRE, 2009); estudiantes, docentes, administrativos, personal general y padres de familia cumplen un rol que está mediado por el poder que le otorga su investidura; cada quien, más o menos, se comporta de acuerdo con las obligaciones de su ocupación; pero en general, la escuela se ha ocupado de decir qué se debe hacer para obtener ciudadanos adecuados para cada sociedad.

Tradicionalmente se han planificado las actividades y los proyectos de centro sin contar con la voz de las y los familiares; sabiendo antes de hablar con ellos la decisión que se iba a tomar. La comunicación escuela-familia se ha basado así en actos comunicativos de poder. (SKLIAR, 2005, p. 18)

Si la escuela reproduce las prácticas de poder, reproduce, por ejemplo, el acceso cultural al que cada integrante de la comunidad tiene oportunidad; también reproduce las injusticias que imperan en la cultura, en este caso la exclusión.

En los años 70, Freire publicó una serie de documentos entre los que se cuenta “La Pedagogía del Oprimido”; a lo largo de este trabajo, el autor presenta un argumento importante para complementar la discusión acerca de la exclusión; para Freire, la escuela tradicional está diseñada por intereses, grupos y clases dominantes; por tal razón, la Escuela y “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” (FREIRE, 2005, p. 24); por lo tanto, los métodos diseñados en la opresión no pueden

liberar al oprimido; en este sentido, la exclusión y la desigualdad social se relacionen de forma interdependiente.

Para Massey (2012), las desigualdades sociales se reflejan también en desigualdades educativas; en este caso, el acceso cultural permite o no que una persona esté en la posibilidad de desarrollar sus habilidades y capacidades y que sepa aprovechar las oportunidades:

El desarrollo desigual dentro de un país hace una diferencia en relación con cómo funciona esa sociedad. Por ejemplo, si hay personas jóvenes que no tienen acceso a la cultura, van a tener dificultades para entrar en determinados espacios, como los grandes museos o lugares por el estilo, espacios oficiales del arte; esta dificultad empeora la exclusión. (ENGLER, 2012, p. 12)

Es fundamental reconocer el papel político y social de la escuela, no solo en el sentido de proteger los derechos de los niños y jóvenes a ser educados; su función es también diseñar ambientes que no excluyan y que reduzcan las exclusiones, que aumenten el acceso cultural de sus integrantes y que reduzcan la desigualdad y que permitan a cada quien procurar por el desarrollo de su horizonte de vida, por ello la educación para la diversidad es un proceso de formación que reduce significativamente las barreras de aprendizaje que se imponen a los estudiantes que, sistemáticamente, han sido marginados del derecho a educarse, entendido este como el derecho a acceder libremente a los bienes de la cultura y favorecer la participación de los niños en el desarrollo de las comunidades de aprendizajes que integran.

Educar en y para la Diversidad

En 1842 Édouard Séguin publicó *Théorie et pratique de l'éducation des idiots*, uno de sus más importantes trabajos para tratamiento de niños, en esa época, considerados como *mentalmente discapacitados*; describió

cabalmente los comportamientos y características que presentaban sus pacientes (MARTÍNEZ; GÓMEZ, 2012).

Séguin, trabajó fundamentalmente el problema educativo de la idiocia, a la que consideraba como una enfermedad del sistema nervioso que separaba órganos y facultades del control y la voluntad, por lo que se hacía necesaria una acción fisiológica básica y, desde la adquisición del control muscular, intentaba corregir la incapacidad intelectual y la atención. Junto a esto, Séguin propuso fomentar las buenas condiciones en lo que se refiere a la higiene, la alimentación, el vestido y un régimen de vida personalizado. Séguin insistió mucho en la percepción: enseñaba a captar la temperatura, la consistencia, el volumen y la dimensión.

En 1846 escribió que este tipo de niños tienen impedido el movimiento, la sensibilidad, la percepción y el razonamiento, la afectividad y la voluntad; la única manera de remediarlo es mediante la educación. Su método, consistía en “conducir al niño”, en “llevar al niño” de la mano en la educación del sistema muscular y nervioso. Ese mismo año publicó *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (Paris), un grueso volumen de 734 páginas. En 1847 publicó *Jacob-Rodrigues Pereira, premier instituteur des Sourds et Muets en France, 1744-1780*, judío que procedía de Extremadura (FRESQUET, 2015).

Describió los comportamientos de algunos individuos afectados por trastornos de comportamiento y encontró una relación entre ciertas afecciones y las habilidades para detectar de forma más aguda algunos estímulos del ambiente, en este sentido hay un precedente de cuidado a población con capacidades diversas, todas estas con un enfoque médico. Se hace este breve relato para destacar que las experiencias enunciadas entre el Siglo XVIII y el XIX se enfocaron en el tratamiento de los denominados niños salvajes, denominados *idiotas*; esta perspectiva terminó por justificar una idea que aún permanece vigente: la de la enfermedad y, de esta forma, la de la necesidad de curar la discapacidad, así como el diseño de espacios

particulares para el tratamiento de las enfermedades de la misma forma que una perspectiva en la educación conocida como la pedagogía médica.

El paradigma de la rehabilitación aparece entrado el Siglo XX, los múltiples lesionados que regresan a casa luego de las guerras fomentan el desarrollo de herramientas, terapias y estudios al respecto. Esta perspectiva influyó también el tratamiento a niños con dificultades motoras y se generalizó como ruta de abordaje a la discapacidad (FRESQUET, 2015; MARTÍNEZ; GÓMEZ, 2012).

En el mismo contexto de la llegada de políticas educativas orientadas desde instituciones supranacionales, se hizo presente la integración educativa; los espacios antes dedicados solamente a niños regulares, empezaron a ser ocupados por niños con múltiples dificultades; de esta forma, se dio por sentado la superación de la dificultad; sin embargo, se hicieron manifiestas nuevas dificultades; puertas y rejas empezaron a separar a unos y otros estudiantes dado que el paradigma imperante era el del tratamiento terapéutico.

Perspectivas contemporáneas se acercaron a la educación incluyente; todos los niños ocupan un mismo espacio, niños con discapacidades sensoriales pueden compartir espacio con niños con discapacidades físicas o mentales, lo que implica todo un reto a nivel curricular y formativo, dado que lo que se espera de este nuevo enfoque es una capacidad instalada en las instituciones educativas que permita que todos los miembros de la comunidad se comprometan con la inclusión.

Con respecto al anterior postulado la discapacidad se afina en un enfoque biopsicosocial, en tanto aparece como el resultado de la exposición de las diversas formas de actuar y relacionarse de unos con otros, en las que se exhiben capacidades diversas para hacer, aprender, sentir, soñar y estar en el mundo, enfrentadas a barreras representacionales, materiales, arquitectónicas y simbólicas que hacen que las personas ingresen a una “condición” y /o “situación “ que las limita para actuar con regularidad y de acuerdo con las actuaciones que se esperan de los demás.

Es importante precisar aquí, que el concepto de “condición de discapacidad” se adhiere al reconocimiento del derecho de los niños y los jóvenes, sistemáticamente marginados de la escuela por sus características diferenciales evidentes, no obstante, al interior de una estructuración curricular, los imaginarios, las representaciones y los símbolos se deben orientar a la instalación de un enfoque de capacidades diversas de aprendizaje, como aquellas formas diversas de interactuar con la realidad y resolver los problemas cotidianos y específicos a los que se enfrentan día a día los niños y jóvenes en la escuela y en la sociedad.

La educación para la diversidad, busca una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (ARNAIZ, 1996, p. 4), lo que supone un reconocimiento de cada uno de los miembros de la institución como personas que son susceptibles de incluirse, no sólo a aquellos que muestran algún tipo de discapacidad.

Así, la educación para la diversidad tiene como objetivo final reducir al máximo la exclusión social en cualquiera de sus manifestaciones. La educación para la diversidad debe hacer explícito el derecho a la educación de calidad y con enfoque de equidad, para todas las personas, pues es la base de una sociedad más justa, (BLANCO, 2006, p. 6), de esta forma se espera que la escuela redunde en la formación de actitudes solidarias, cooperativas, respetuosas de las diferencias y por ende pacíficas (BLANCO, 2006; FLORIDO, 2018).

Para Blanco (2006), retomando las orientaciones de la Unesco (1998), los estados deben orientarse, en principio, a garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, independientemente de su origen o condición; posteriormente deben ocuparse de superar la segregación y, por último, hacer todos los ajustes curriculares que le permitan viabilizar la educación inclusiva (BLANCO, 2006).

Estas perspectivas han llevado al reconocimiento de una característica inherente al ser humano, la diversidad; los currículos inclusivos no esperan incluir únicamente a la población con discapacidad, dado que eso los pondría de nuevo en la perspectiva integracionista; un currículo incluyente espera incluir a todos en su compleja diversidad.

En este sentido, la educación para la diversidad es un modelo ideológico, democrático; es un conjunto de valores sobre el que operan un conjunto de personas que hacen parte de una institución educativa; este tipo de currículos necesitan de la participación y el compromiso de todos sus integrantes, con el fin de garantizar que sean todos quienes construyen de forma democrática el currículo.

La evaluación permanente del currículo orientado a la educación inclusiva, debe permitir entre muchos, dos elementos fundamentales; el primero, la generación de procesos de educación colaborativos y cooperativos, es decir, procesos que permitan que todos compartan todo, esto, en el sentido de sus saberes; los integrantes de la comunidad, independientemente de su labor, deben acompañar con sus saberes a quienes no han desarrollado las comprensiones y las habilidades que ellos ya han desarrollado, pero también estos saberes deben desarrollarse de forma cooperativa procurando que sea la comunidad y, la institución la que alcance conocimientos suficientes para continuar el proceso de inclusión.

El segundo elemento es el del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) los currículos orientados a la educación inclusiva deben, necesariamente, proponerse que a través del DUA, los componentes de un currículo deben orientarse a lograr con enfoque de equidad, a que todos alcancen unos propósitos que bien se relacionan con la institución, pero también, con su horizonte de vida; en este sentido, el conjunto general de prácticas deben basarse en esta perspectiva; como lo aseguran Pastor, Sánchez y Zubillaga (2013), el DUA proporciona “un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, seleccionan los contenidos y los

materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes” (PASTOR; SÁNCHEZ; ZUBILLAGA, 2013, p. 20).

El DUA, en este sentido, materializa las aspiraciones que se plantean las instituciones en términos curriculares y didácticos, en la medida que dictan algunos elementos generativos para la orientación del grueso conjunto de prácticas necesarias para consolidar una educación inclusiva (FLORIDO, 2018).

Apoyados en lo definido por la Unesco (2017), la educación para la diversidad, es un proceso permanente que valora, reconoce y atiende la diversidad en las formas de hacer, aprender y estar en el mundo y cuyo propósito es favorecer el desarrollo pleno de las capacidades humanas a partir de la instauración de ambientes de aprendizaje común, sin discriminación, en los que la cooperación, la colaboración y la solidaridad son medios para conseguir los fines de la educación para todos. Asume también, que es sólo a través de los apoyos contenidos en todos los ajustes razonables que se conquista la materialización del derecho a la educación de los niños y los jóvenes, sin distingo de sus condiciones y/o situaciones.

Con todo lo anterior, la perspectiva de educación de educación para la diversidad, permite declararla como un proceso instalado en la escuela y en la sociedad, cuyo propósito fundamental es reducir al máximo las barreras que se imponen para que los niños y jóvenes aprendan y participen en su desarrollo. Asimismo, es un acto político, por cuanto se configura como la vía más expedita para conseguir que se les garantice a los niños y a los jóvenes el derecho a la educación, y con ello, la escuela se convierte en escenario garante de ese derecho fundamental. Por otra parte, la educación en y para la diversidad, es un proceso instalado en la escuela que pretende ampliar las capacidades de los seres humanos que allí asisten, al ofrecer las oportunidades suficientes, entendidas estas, como los ajustes que se deben hacer en materia de lo físico, lo simbólico, en materia de las adaptaciones, flexibilizaciones y diversificaciones curriculares sobre las cuales se fundamentan las prácticas educativas, tales que, les permitan a los

estudiantes, ampliar las capacidades que tienen para aprender y participar activamente en su proyecto de vida. En términos generales, ella, como proceso educativo, permite que los niños y jóvenes se reconozcan como agentes sociales de cambio a través de su participación, es en sí misma acto político, por cuanto garantiza que todos tengan un lugar en la escuela para opinar, aprender, soñar y decidir sobre su propia vida.

Referencias

Arnaiz, P. Las Escuelas son Para Todos. *Siglo Cero*. Vol. 27. 1996. pp. 25-34
Recuperado de:
http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

Blanco, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 3, 2006. pp. 1-15. Recueprado de :
<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

Chomsky, N. *La (Des)-Educación*. Barcelona: Crítica. 2001.

Cohen, G. ¿Igualdad de qué? Sobre el Binestar, los bienes y las Capacidades. En M. N. Sen, *La calidad de Vida* pp. 27-53. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1996.

Duck, C. y Loren, C. Flexibilización del Curriculum para atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, No. 1, 2010. pp. 187 – 210.

Engler, V. Los espacios están llenos de poder, son un producto de las relaciones sociales. *Diario*, p. 12. 2012. Recuperado de:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-206595-2012-10-29.html>

Florido, H. Educación para la diversidad, currículo y didáctica: una discusión inicial. En O. L. (Compiladores), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. pp. 49 – 68; 244. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2018.

Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. 2009.

Fresquet, J. (20 de Enero de 2015). *log Medicina, HIstoria y Sociedad*. Universidad de Valencia. Obtenido de log Medicina, HIstoria y Sociedad.Universidad de Valencia. Tomado de
<http://historiadelamedicina.wordpress.com/2015/01/20/edouard-seguin-1812-1880-y-la-ensenanza-de-los-ninos-con-retraso-mental/>

Giddens, A. *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza. 1993.

Gough, I. *El enfoque de las Capacidades de M. Nussbaum: Un analisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global No 100. Pp. 177-202. CIP-Ecosocial/ICARIA. 2008.

Martínez, A. y Gómez, L. O Caso Víctor De Aveyron E Os Nenos Salvaxes, Santiago de Compostela. *Revista Maremagnum Autismo Galicia* No. 16, pp. 51 - 66. 2012. Recuperado de: http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_joomdoc&task=doc_download&gid=125&Itemid=76&lang=gl

Martín-Serrano, M. *La producción social de la comunicación*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente y Editorial Félix Varela. 1986.

Massey, D. (26 de Junio de 2012). *Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*. Recuperado de Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona: <http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/espacio-lugar-y-politica-en-el-momento-actual/211471>

Nussbaum, M. *Women and Human Development: The capabilities Approach*. New York: CUP. 2002.

Nussbaum, M. *Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós. 2012.

Pastor, Sánchez y Zubillaga. *Diseño Universal de Aprendizajes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 2013.

Peña, B. La Medición del Bienestar Social: una revisión crítica. *Revista de Estudios de Economía Aplicada*. Vol. 27, No. 2, pp. 299-324. 2009.

Rosato, A. El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*. No. 39, pp. 87-105. 2009.

Skliar, C. *Educación y Sociedad* No. 79, pp. 85-123. 2002.

Skliar, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*. Vol. 17, No. 41, pp. 11-22. 2005.

UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior* New York: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. 1998.

UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO. 2017.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

La necesidad de un currículum prescrito que garantice el derecho a la educación

*Juan García-Rubio*¹

*Roberto Sanz Ponce*²

RESUMEN

En este artículo se aborda la importancia del currículum prescrito como salvaguarda de la calidad educativa y, por tanto, del derecho a la educación. Este derecho, reconocido en numerosos tratados nacionales e internacionales, resulta de gran trascendencia tanto para el individuo como para la sociedad, y presenta una realidad muy diferente de realización en los diferentes países, según sea el contexto socio-económico, político y cultural de cada uno de ellos. Partiendo de una perspectiva amplia de este derecho, se necesita una educación de calidad, en la que todos los alumnos adquieran unos aprendizajes fundamentales. No todos los currícula prescritos por el legislador están en condiciones de garantizar el derecho a la educación, pues hay algunos que no presentan unos elementos curriculares básicos e imprescindibles. Planteamos la inclusión de un currículum básico en cualquier currículum prescrito como herramienta útil para garantizar el derecho a la educación a todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la educación. Calidad de la educación. Currículum diferenciado. Currículum común. Conocimientos básicos.

The need for a mandated curriculum to ensure the Right to Education

ABSTRACT

¹ Doctor. Universidad de Valencia (UV), Valencia, Comunidad Valenciana, España. <https://orcid.org/0000-0001-5560-4053>. juan.garcia-rubio@uv.es.

² Doctor. Universidad Católica de Valencia (UCV), Valencia, Comunidad Valenciana, España. <https://orcid.org/0000-0003-1147-743X>. roberto.sanz@ucv.es.

This paper discusses the importance of the mandated curriculum as safeguard of education quality and therefore of the right to education. This right, which is recognized in a large number of international and national treaties, is of a great importance both for the individual and for society but it is carried out differently in each country depending on its socio-economic, political and cultural contexts. From an overall perspective of this right, a quality education is required, so that every student acquires some basic learning. Not all of mandated curricula are able to ensure the right to education, because some of them do not present basic and essential learning. We propose to include a basic curriculum in every mandated curriculum as a useful tool to ensure the right to education for every learner.

KEYWORDS: Right to Education. Education quality. Differentiated curriculum. Common curriculum. Basic knowledge.

A necessidade de um currículo prescrito que garanta o direito à educação

RESUMO

Este artigo aborda a importância do currículo prescrito como salvaguarda da qualidade educacional e, portanto, do direito à educação. Esse direito, reconhecido em inúmeros tratados nacionais e internacionais, é de grande importância para o indivíduo e para a sociedade e apresenta uma realidade de realização muito diferente em diferentes países, dependendo do contexto socioeconômico, político e cultural de cada um. Com base em uma ampla perspectiva desse direito, é necessária uma educação de qualidade, na qual todos os alunos adquiram aprendizados fundamentais. Nem todos os currículos prescritos pelo legislador estão em posição de garantir o direito à educação, pois existem alguns que não possuem elementos curriculares básicos e essenciais. Propomos a inclusão de um currículo básico em qualquer currículo prescrito como uma ferramenta útil para garantir o direito à educação para todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação Qualidade da educação Currículo diferenciado. Currículo comum. Conhecimento básico.

* * *

Sin un cumplimiento satisfactorio del derecho a la educación, no sólo la vida de cada uno se empobrece y se limita su horizonte, sino que, difícilmente, se pueden realizar otros derechos [...]

José Gimeno Sacristán

Introducción

El derecho a la educación, internacionalmente reconocido, tiene como base filosófica el concepto de dignidad humana, que ratifica el valor de la persona en sí misma y por el hecho de serlo. En efecto, la dignidad de la persona exige el reconocimiento de sus derechos, junto con los deberes negativos de no dañarla y los deberes positivos de sí beneficiar y de desarrollar sus capacidades como miembro de la especie humana (CORTINA, 2009). Por ello, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce el derecho que toda persona tiene, por el mero hecho de serlo, de desarrollar sus propias capacidades.

Este derecho ha sido entendido por muchos, únicamente, como el derecho a la escolarización, es decir, a la mera garantía de asistir a diario a un centro educativo, pero este derecho debe ir más allá de la instrucción –acumulación de conocimientos para su memorización-, acercándose a una verdadera formación de la Razón –desarrollo de personas lógicas y dueñas de su pensamiento- y de la Moral –personas capaces de autogobernarse- (PIAGET, 1974). Así, la escuela debe perseguir una educación de calidad, mediante una enseñanza activa, que fomente la curiosidad del niño por aprender, que potencie la libertad de pensamiento y el pensamiento crítico, y que se asiente sobre los valores de cooperación, trabajo en equipo, respeto y autonomía personal. En definitiva, el derecho a la educación debe convertirse en el derecho a aprender (UNESCO, 2014).

El derecho a la educación: su importancia y trascendencia en la formación ciudadana

Poca gente pone en duda la importancia de la educación en las sociedades modernas y democráticas. Ésta se ha convertido en un instrumento al servicio de la sociedad del conocimiento –por desgracia, muchas otras veces al servicio del mercado-, de un mundo sostenible, justo, equitativo y libre (UNESCO, 2015, 2016, 2017). Una herramienta esencial para la erradicación de las desigualdades sociales y para el desarrollo de las capacidades humanas (SANZ, PERIS y ESCÁMEZ, 2017).

Así entendida y tomando como eje vertebrador el pensamiento de Nussbaum (2012a, 2012b) la educación se define como un generador de capacidades nuevas, de enriquecimiento y crecimiento personal y social, que a su vez genera nuevas oportunidades para la construcción de las propias identidades. Se trata, por tanto, de una “capacidad fértil” (BERNAL, 2014, p. 131), que posibilita la exigencia de políticas públicas y demandas éticas a la altura de la dignidad de la persona.

En esa misma línea, Jaeger (2001) afirmaba que cualquier pueblo que quiere alcanzar un cierto grado de desarrollo, debe plantearse la necesidad de la existencia de educación. Esta concepción no se establece hasta el siglo XIX, cuando se instauran los primeros sistemas educativos nacionales (Reino Unido, Francia, Alemania, España,...).

El fin de la II Guerra Mundial provoca, como sentir general, una creciente preocupación por la educación de la gente y de los pueblos, en un intento de erradicar la barbarie, reconstruir las sociedades y evitar, en la medida de lo posible, la repetición de situaciones vividas. Y es en ese momento y ante aquel contexto social y político, cuando se firma la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que otorga al derecho a la educación cierto carácter normativo y moral, estableciéndose en el artículo 26.1 su contenido en los siguientes términos:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La

instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Se trata de un derecho inalienable, con una doble vertiente. Una de carácter individual (el pleno desarrollo de la personalidad humana) y otra de carácter social (favorecer la convivencia y la cohesión social). Y, por tanto, su reconocimiento se convierte en un asunto de interés público y político. Escámez (2004, p. 82), en ese sentido, mantiene “... que las disposiciones jurídicas protectoras de los derechos humanos son instrumentos legales internacionales con los que se responden y afrontan las amenazas lanzadas contra la existencia y la dignidad de las personas.” Aunque, también es cierto que existen voces que alertan del peligro de que estos derechos – concretamente el derecho a la educación- tengan un mayor reconocimiento moral que jurídico o penal, es decir, que se puedan acabar convirtiendo en un conjunto de buenas intenciones o de buenos deseos. Tal es así, que Benhabib (2008, p. 180), recoge el sentimiento de estas dos posturas: “Algunos defienden que los derechos humanos constituyen ‘el núcleo de una moralidad universalista tenue’ (Michael Walzer), mientras que otros argumentan que éstos conforman ‘condiciones razonables para un consenso político mundial’ (Martha Nussbaum)”.

También Sen (2000), Premio Nobel de Economía en 1998, analiza las diferentes críticas que se realizan, desde diversos ámbitos, a la concepción de los Derechos Humanos y establece las siguientes argumentaciones:

- Crítica de legitimidad: los seres humanos no nacen con derechos, sino que deben ser reconocidos jurídicamente por los Estados.
- Crítica de la coherencia: debe quedar clara la agencia o institución que vela por el reconocimiento del derecho, a fin de que se cumpla y respete.
- Crítica cultural: algunos ponen en duda la universalidad de los valores que sustentan dicha Declaración.

A pesar de estas críticas y centrándonos más detenidamente en el derecho a la educación, parece razonable pensar que la educación es una de las claves en la búsqueda de la igualdad de oportunidades –laborales, salariales,...-, en el reconocimiento de otros derechos, “el derecho a tener derechos” (ARENDDT, 1998) y en el desarrollo de los pueblos (UNESCO, 2019).

El derecho a la educación en los tratados españoles e internacionales

Son muchos los documentos y tratados, internacionales y nacionales, que tratan el tema del derecho a la educación. Algunos de ellos, por su importancia, los enunciaremos a continuación. Como ya hemos anunciado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948), es el primer documento donde se recoge este derecho. Posteriormente, el Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (20 de marzo de 1952), en su segundo artículo, también recoge con claridad este enunciado, aunque en esta ocasión sustituyendo el concepto educación por el de instrucción –tal vez más orientado al derecho a dar conocimientos y no tanto a una educación con una base axiológica.- De hecho en el referido artículo se especifica que: “A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción”.

Algunos años más tarde, nuevamente Naciones Unidas, a través de la Declaración de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1959) ahonda en este derecho. El Principio 7 de la citada Declaración afirma: “El niño tiene derecho a recibir educación, gratuita y obligatoria al menos en las etapas elementales. Se le dará educación que favorezca su cultura general y le permita, en igualdad de condiciones e igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad”.

En 1966, Naciones Unidas se centra en las personas más vulnerables a través del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (19 de diciembre de 1966). En su articulado describe el alcance de este derecho en estas circunstancias: “En los Estados donde existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y emplear su propia idioma.” Este principio, será más tarde ratificado por la Declaración de los derechos de las personas que pertenecen a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas (18 de diciembre de 1992).

Ese mismo día y año, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (19 de diciembre de 1966) reconoce, en su artículo 13, el derecho de toda persona a su educación, en función de su dignidad y en reconocimiento de los derechos humanos. “Los Estados reconocen el derecho de toda persona a una educación que tienda al desarrollo de su personalidad y dignidad y al respeto a los derechos humanos y derechos y libertades fundamentales”.

Para acabar con esta relación de Tratados internacionales, nombrar la Declaración sobre Derechos y Libertades Fundamentales (12 de abril de 1989), que también recoge este principio, ampliándolo en su faceta técnica y profesional. “Todos tienen derecho a la educación y a una formación profesional de acuerdo con sus capacidades”.

A nivel español, solo tomaremos como referencia la Carta Magna –Constitución Española de 29 de diciembre de 1978- y la Ley vigente sobre educación –Ley Orgánica de Modificación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La Constitución afirma, en su artículo 27.1., que “Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.” Por su parte la LOMCE, en su Preámbulo, reconoce todos los derechos y libertades recogidos en la Constitución y añade: “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de

oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Tres principios fundamentales para una visión amplia del derecho a la educación

Todos los países que reconocen el valor de los Derechos Humanos y que intentan cumplir con su articulado, deberían plantearse el significado y alcance verdadero del derecho a la educación. Es cierto, que no todos los países se encuentran en la misma situación socio-económica, política y cultural. Por desgracia, aún encontramos países que deben poner el foco de atención en conseguir la plena escolarización para una educación básica, es decir, un enfoque centrado en el acceso; pero los llamados países desarrollados, donde la universalización de una enseñanza básica, general, gratuita y obligatoria ya está instaurada, deberían centrarse en un enfoque más de aprendizaje. El propio Banco Mundial se plantea la siguiente cuestión: “¿para qué sirve la escolarización si no tenemos claro el aprendizaje que se está adquiriendo o si no hay una correlación entre años de escolarización y aprendizaje?” (JOVER, BÁRCENA, VILLAMOR e IGELMO, 2015, p. 24).

La Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación (UNESCO), en 1971, encargaba a Piaget el análisis del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En esta reflexión sobre el derecho a la educación, el propio Piaget afirmaba que dicho derecho “no es tan sólo el derecho a frecuentar una escuela: es también, dado que la educación apunta al pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a encontrar en esta escuela todo lo necesario para construir una razón dinámica y una conciencia moral viva” (1974, p. 44). Más recientemente,

nuevamente la UNESCO (2013, p. 10) ratifica, en términos similares, que “el derecho humano a la educación no puede materializarse simplemente al garantizar que los niños asistan a la escuela; ellos deben además aprender mientras se encuentren allí.”

Cuando Katarina Tomasevski fue nombrada por la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, primer Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, se le encargó el mandato de informar sobre la realización progresiva del derecho a la educación en el mundo. En todos sus informes –desde 1999 hasta el año 2004- se muestra partidaria de una visión amplia del derecho a la educación, alejada de un enfoque más restrictivo, circunscrito únicamente a la posibilidad de acceder a la escuela (TOMASEVSKI, 2004).

También comparten esta visión amplia del significado del derecho a la educación Bonal (2011), Pérez Murcia (2007) y Torres (2005, 2006). Para ellos no es suficiente fijarse en lo cuantitativo –en el número de alumnado matriculado-, sino fundamentalmente en lo cualitativo, es decir, en el aprendizaje que los niños logran en las aulas. Por ello, no es bastante con el acceso a la escuela, sino que también se tiene que acceder al aprendizaje y, por lo tanto, hay que exigir el derecho a una educación de calidad.

Como vemos, hay dos maneras muy distintas de enfocar la interpretación de este derecho. A continuación, enumeramos y desarrollamos tres principios que, a nuestra manera de entender, son esenciales a la hora de hacer completamente efectivo el derecho a la educación y que van absolutamente en la línea de presentar una visión amplia de este derecho (GARCÍA RUBIO, 2015):

a) La educación tiene que ser gratuita y obligatoria, al menos en la Educación Básica, sin que exista ningún tipo de discriminación en el acceso.

El Estado tiene que ser la garantía última de estos dos requisitos necesarios, pero no suficientes para la realización efectiva del derecho a la

educación y para un mínimo cumplimiento de una igualdad de oportunidades. Debe ser quien garantice, como una prioridad, los derechos del niño, exigiendo la obligatoriedad, al menos en la Educación Básica, de ir al colegio. Esta debería identificarse no sólo con la Educación Primaria sino también con lo que se denomina internacionalmente la Secundaria Inferior, llegando, al menos, hasta los 16 años, como ocurre en la mayoría de países desarrollados.

Por otra parte, tiene que dar la posibilidad a todos los niños de acceder a una escuela y que este acceso se efectúe sin ninguna discriminación, ni tan siquiera económica. En esta etapa la educación debe ser gratuita, pues si la escuela tiene un precio no estaríamos hablando de educación como derecho sino como mercancía. Así, Tomasevski (1999) señala que no solo tiene que ser gratuita la matrícula, sino todas las cuestiones relacionadas con la asistencia a la escuela: libros, transporte, comidas y otros. Cuando se pone un precio a un bien, hay personas que no pueden disfrutar de él. Por lo tanto, si no queremos ningún tipo de restricción en el acceso al derecho a la educación, éste debe venir acompañado de la total gratuidad del servicio.

b) La educación tiene que ser de calidad, todos los alumnos tienen que adquirir unos aprendizajes fundamentales en la Educación Básica.

El derecho a la educación es algo más que el acceso. Todo el alumnado -no nos podemos conformar ni tan siquiera con la mayoría- tiene que alcanzar lo básico, lo irrenunciable. La igualdad de resultados es una pretensión ficticia, pero lo que desde un enfoque posibilista sí que tenemos que conseguir es que todo el alumnado consiga un mínimo esencial, al efecto de lograr un grado aceptable de justicia escolar y social. Va tomando cada vez más fuerza la pretensión de que todos adquieran al menos unos conocimientos imprescindibles. No todos los alumnos van a alcanzar los mismos aprendizajes, aunque ha de procurarse que cada uno de ellos

consiga el máximo potencial posible, siempre garantizándose aquello que es esencial.

La calidad de la enseñanza no es facilitar a unos la excelencia a cambio de que otros se queden educativamente excluidos. Como Bolívar (2012, p. 39) indica, “los límites de la equidad no son por “arriba” sino, por así decirlo, por “abajo”. Como decían los padres fundadores de la escuela republicana francesa, el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan lo que no debiera permitirse ignorar”.

Esta calidad de la educación a la que venimos haciendo referencia no es posible, como nos dice el Informe McKinsey (BARBER y MOURSHED, 2008) sin contar con el profesorado y su formación. En este Informe se recalca que ningún sistema educativo puede ser mejor que su profesorado, por tanto, para garantizar un verdadero derecho a la educación deberíamos preocuparnos por atender a la formación inicial y permanente de los docentes.

Se debe dotar al profesorado de las competencias profesionales necesarias para desempeñar de manera eficaz y eficiente su quehacer educativo, atendiendo a la diversidad del alumnado y a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje (UNESCO, 2018). Para ello se necesita dominar una metodología rica y variada, estableciendo el foco principal del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno -verdadero protagonista- y en su pleno desarrollo personal y social.

c) La educación tiene que ser para todas las personas y a lo largo de la vida.

Ya no es suficiente hoy en día con los años de escolarización básica, sino que es necesaria una educación no sólo para niños y jóvenes, sino también para personas adultas. Si no se han obtenido unos conocimientos básicos en el tiempo escolar, es necesario disponer de una nueva oportunidad. El derecho a la educación no desaparece con la finalización de la etapa escolar.

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (UNESCO, 2014, p. 127) se hace referencia como fundamento esencial de los objetivos que deben guiar la educación el “tener en cuenta las necesidades de aprendizaje propias a cada etapa de la vida humana y el hecho de que el aprendizaje tiene lugar en entornos formales y no formales”. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación posibilita nuevas formas de aprendizaje, y el constante cambio en el que nuestras sociedades están inmersas ha acelerado la necesidad de seguir formándose continuamente a lo largo de toda la vida.

Por lo tanto, podemos extraer de la lectura de los tres principios expuestos que apostamos por una visión no restrictiva –más bien amplia- del derecho a la educación; derecho que es de una gran importancia en sí mismo, pero que también es la base de otros muchos derechos humanos y requisito para no ser considerados solo individuos, sino ciudadanos que disfrutan de derechos civiles, políticos y sociales (MARSHALL y BOTTOMORE, 1998). Entendemos, pues, el derecho a la educación no sólo desde una perspectiva cuantitativa sino también cualitativa, y además a lo largo de la vida.

El derecho a la educación y el currículum prescrito

La realización efectiva del derecho a la educación en su enfoque más amplio remarca la necesidad fundamental de que todos los ciudadanos adquieran unos aprendizajes básicos o esenciales de educación, por lo tanto, se requiere de un replanteamiento de la educación, de sus contenidos, finalidades y funciones (FULLAN, 2002; HARGREAVES y FULLAN, 2014; HARGREAVES y SHIRLEY, 2012; PERRENOUD, 2012). Aunque hemos señalado que la educación es también un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, la adquisición de este nivel de conocimientos imprescindibles se circunscribe fundamentalmente en la etapa escolar. Es precisamente en la escuela donde tenemos que hallar cómo garantizarlos, y esto no puede ser de

otra forma sino a través del currículum. Este es el instrumento principal para que todos adquieran unos objetivos y contenidos culturalmente importantes y, así, poder disfrutar del derecho esencial a la educación y no estar excluido de la misma. Es una de las herramientas más importantes para poder transformar la vida en las aulas, por lo que, casi cualquier acontecimiento que ocurre entre sus paredes tiene relación con el currículum.

Mientras que en Educación Primaria el currículum oficial o prescrito en todos los países es habitualmente el mismo para todos, en la Educación Secundaria Obligatoria –ESO-, debido a la gran diversidad de alumnado con intereses muy dispares que se congregan en las clases, nos podemos encontrar con currícula diferenciados según la tipología de estos, obligando a los que más dificultades de aprendizaje tienen a escolarizarse en aulas distintas a la ordinaria. Esta situación ha sido y sigue siendo habitual en el sistema educativo español. Desde que en 1990 se aprobara en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE- la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, han proliferado programas extraordinarios de atención a la diversidad con diversas denominaciones, pero que atienden al alumnado que muestra más carencias educativas: Programas de Garantía Social, Programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial; y ahora con la aprobación a finales de 2013 de la LOMCE, Programas de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento, Formación Profesional Básica, sin olvidarnos de la aparición de dos itinerarios distintos para los alumnos de 4º de ESO.

Escudero (2009) pone el acento en este hecho, al subrayar que cada vez más alumnos y alumnas se encuentran fuera del aula ordinaria en los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria, lo que hace que a través de la creación y aplicación de programas extraordinarios se deje de cuestionar el orden escolar en su conjunto, aunque su proliferación no hace más que ponerlo en evidencia:

Comportan además, un efecto sutilmente distractor, concretamente en la medida en que funcionan como un buen pretexto para no someter a cuestionamiento el sistema escolar vigente ni el currículum oficialmente establecido, tampoco sus elaboraciones por los centros y profesores, ni las metodologías y organización de la educación, que es donde habitan parámetros normativos desde los que se define qué debe aprenderse (ESCUADERO, 2009).

La elección en un país de currícula diferenciados puede ir en contra de la equidad educativa, especialmente si lo que propicia es la segregación de un alumnado que parece “estorbar” en las aulas ordinarias y su exclusión del derecho a la educación. Como nos advierte Domingo (2005, p. 115), estos programas y las acciones curriculares especiales han servido en no pocas ocasiones para establecer “nuevas categorizaciones, discriminaciones, aislamientos y seguir sistemas paralelos, incluso dentro de un mismo centro educativo”. Por su parte, García Rubio (2015) señala que el currículum prescrito en estos programas extraordinarios está muy alejado en todos sus componentes curriculares de los legislados para el aula ordinaria, no llegando siquiera a un nivel básico que pudiera garantizar unos aprendizajes fundamentales para el alumnado. Además resulta un retroceso histórico de más de un siglo en las escuelas, cuando había currícula diferenciados; uno para los hijos de los que disponían de ingresos considerables, otro para los hijos de las clases mercantiles, otro para pequeños campesinos propietarios y pequeños tenderos y, por último, otro para la clase obrera donde tan sólo se les enseñaban las habilidades más elementales en las tres “R”: reading, writing y arithmetic (GOODSON, 1995). Como indica Connell (1997, p. 65), “para garantizar la justicia social no sirven los currícula de guetos”.

Ante la diversidad de alumnos presentes en las aulas, la solución más cómoda, pero también menos ambiciosa, es la de transformar la heterogeneidad en homogeneidad, separando el alumnado según su nivel. Para el profesorado es mucho más sencillo impartir clase en estas

circunstancias. Sin embargo, no es la realidad que se presenta en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria si no se ha seleccionado previamente al alumnado. La alternativa a la creación de currícula diferenciados, que necesariamente conllevan la separación en aulas diferentes, es la adopción de un currículum común para todo el alumnado.

Esta última es una alternativa mucho más pretenciosa, que tiene mayor dificultad para el docente y requiere de una gran variedad metodológica, una adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado y un gran número de recursos. Además, resulta también necesario aproximar los contenidos del currículum común a todos los sectores que componen la sociedad, no sólo a las clases medias y altas. Ya Bourdieu y Passeron (1973) llamaban la atención al respecto sobre la evidente afinidad que existía entre la cultura escolar y la cultura de la clase alta. En este sentido, Connell (1997, p. 64) apuesta por lo que llama un currículum contrahegemónico “diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos”. No olvidemos que una de las razones por las que los estudiantes de Educación Secundaria abandonan la escuela es por su insatisfacción respecto al currículum y la forma en la que éste se presenta (HARGREAVES, EARL y RYAN, 1999).

Con la adopción de currícula diferenciados, como señala Escudero (2006, p. 7), lo que se busca es quitar “presión a la olla”, presión al grupo ordinario, desplazando a los alumnos que molestan a otros espacios y a otros currícula. Sin embargo, lo que se debería pretender -si se establecen este tipo de currícula como medidas extraordinarias y de última opción- es como sugiere Domingo (2005, p. 113) “proporcionar y consolidar para estos chicos y colectivos una adecuada formación con la que conquistar una verdadera ciudadanía” y que podría lograrse mediante la inserción en ellos de unos objetivos y contenidos básicos. A este respecto, Bolívar (2008, p. 130) señala que la apelación a lo básico -a lo fundamental- “no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Más bien, determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y

profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social”. Si limitamos el acceso a la cultura escolar a estos alumnos y alumnas que cursan un currículum diferente al del aula ordinaria, también restringiremos sus opciones vitales. La exclusión educativa a una parte del alumnado de un país puede conllevar enormes consecuencias posteriores en la calidad de sus vidas, acabando en diferentes formas de exclusión social. Estos alumnos y alumnas tendrán menos posibilidades que otros en tener un trabajo, una vivienda donde alojarse y cualquier otro bien fundamental para llevar una vida digna. Si algo ha demostrado la actual crisis económica en España y en el resto del mundo es que ha golpeado a todos los individuos de la sociedad, pero especialmente se ha cebado con los que peor formación poseían. Es en el colectivo con una educación menor donde más ha aumentado el desempleo y donde más se han empeorado las condiciones de vida, llegando en no pocos casos a la exclusión social que lleva a las personas a no ser tratadas como verdaderos ciudadanos.

Nada es más importante para la democracia, para el disfrute de la vida, para la igualdad y la movilidad dentro de la propia nación, para una acción política eficaz más allá de las fronteras nacionales. La educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un “enriquecimiento” general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación (NUSSBAUM, 2012a, p. 318).

Conclusión

La educación es un derecho que poseemos todas las personas por el mero hecho de haber nacido y su disfrute, como nos previene entre otros Gimeno (2000), es esencial para la vida del individuo y para su absoluta integración en la sociedad con todos los derechos.

Para el ejercicio en su plenitud del derecho a la educación, como hemos podido observar a lo largo del artículo, no es suficiente con cualquier educación, se necesita una educación de calidad. Por este motivo se debería intentar que la totalidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en España, permaneciese bajo el mismo currículum en la misma aula, si bien se podría delimitar un currículum básico con todos aquellos contenidos que ningún alumno debería desconocer cuando termina la educación obligatoria. Todo el alumnado debería disfrutar al menos de estos aprendizajes fundamentales. Para conseguir con éxito este propósito, se debería de dotar a los centros educativos de muchos más recursos materiales y humanos de los que disfrutaban en la actualidad, y también se tendrían que tomar las medidas necesarias tan pronto como se detectasen las primeras dificultades de aprendizaje. Pero, si no se opta por un currículum común para todo el alumnado como ya ocurre en Educación Primaria, los currícula diferenciados legislados deberían tener unos aprendizajes suficientemente valiosos. También la inserción en ellos del currículum básico podría ser de una gran utilidad para garantizar el derecho a la educación.

El Estado, como responsable último del cumplimiento de este derecho fundamental, debería propiciar e impulsar un consenso sobre lo que la comunidad educativa considera que es imprescindible que el alumnado conozca. En este acuerdo amplio, la opinión de padres y alumnos podría ser de gran valor para ponderar las valoraciones del profesorado. El currículum básico nos llevaría a garantizar, tanto si se opta por el currículum común como por currícula diferenciados, que todos los alumnos del sistema educativo habrían alcanzado al menos aquello considerado como imprescindible.

La educación, por su importancia para el individuo y para la sociedad, debe ser concebida como su pilar fundamental. Y por ello, la finalidad esencial, el objetivo irrenunciable de la escuela en la enseñanza obligatoria debe ser el de garantizar a todos el derecho a la educación, apostando por una justicia educativa y social. El derecho a la educación tiene que ser causa

común de todos. Cada uno de nosotros, desde la posición que asuma en la comunidad educativa, tiene que luchar para que se haga efectivo, garantizando al menos esos aprendizajes imprescindibles, esenciales y básicos a todo el alumnado, sin excepciones.

Referencias

- ARENDDT, H. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus, 1998.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: Mckinsey, 2008.
- BENHABIB, S. Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *ISEGORIA: Revista de Filosofía Moral y Política*, n. 39, p. 175-203, 2008.
- BERNAL, A. La función de la educación para la creación de las capacidades centrales. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, n. 46, p. 123-140, 2014.
- BOLÍVAR, A. *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.
- _____. Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2012.
- BONAL, X. *El derecho a la educación: una visión global y actual. Los retos de las políticas públicas en una democracia avanzada*. Jornadas de Ararteko, Bilbao, p. 67-72, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor, 1973.
- CONNELL, R. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- CONSEJO DE EUROPA. *Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, 1952.
- CORTINA, A. *Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. Madrid: Tecnos, 2009.
- DOMINGO, J. La escuela, entre la justicia y la desigualdad. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, n. 18, p. 101-122, 2005.
- ESCÁMEZ, J. La educación para la promoción de los Derechos Humanos de la tercera generación. *Revista Encounters on Education*, n. 5, p. 81-100, 2004.

ESCUADERO, J. M. *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia, 2006.

_____. Fracaso escolar y exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, n. 13, v.3, p. 3-9, 2009.

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Morata, 2002.

GARCÍA-RUBIO, J. *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*, 2015. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Valencia. Disponible en: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/45838>>. Acceso en: 3 de nov. de 2019.

GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.

GOBIERNO DE ESPAÑA. Constitución Española, 1978 (BOE núm. 311, de 29 de diciembre), Madrid, Cortes Generales.

_____. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990 (BOE nº 238, de 4 de octubre), Madrid, Ministerio de Educación.

_____. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013. (BOE nº 295, de 10 de diciembre), Madrid, Ministerio de Educación.

GOODSON, I. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octoedro, 1999.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Capital profesional*. Madrid: Morata, 2014.

HARGREAVES, A; SHIRLEY, D. *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro, 2012.

JAEGER, W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

JOVER, G.; BÁRCENA, F.; VILLAMOR, P. e IGELMO, J. *La educación como derecho: escenario actual y paradojas*. Ponencia al Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 2015. Disponible en: <<http://redsite.es/cuenca2015/docs/ponencias/SITE%202015%20-%20Ponencia%202.pdf>>. Acceso en: 14 de nov. de 2019

MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, T. *Ciudadanía y Clase Social. Incluye el ensayo del mismo título de Thomas Henry Marshall (1950)*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz, 2010.

_____. *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2012a.

_____. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012b.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1948. Disponible en: <<http://www.temoa.info/es/node/19618>>. Acceso en 17 de nov. de 2019.

_____. *Declaración de los Derechos del Niño*, 1959. Disponible en: <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>>. Acceso en: 17 de nov. de 2019.

_____. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. 1966a. Disponible en: <<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0015>>. Acceso en 18 de nov. de 2019.

_____. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 1966b. Disponible en: <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>>. Acceso en 23 de nov. 2019.

_____. *Declaración de los derechos de las personas que pertenecen a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas*, 1992. Disponible en: <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>>. Acceso en: 23 de nov. de 2019.

PARLAMENTO EUROPEO. *Declaración sobre Derechos y Libertades Fundamentales*, 1989. Disponible en: <https://Convenci%C3%B3n_Europea_de_Derechos_Humanos>. Acceso en: 7 de nov. de 2019.

PÉREZ MURCIA, L. E. La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, v. 9, n. 1, p. 142-165, 2007.

PERRENOUD, P. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó, 2012.

PIAGET, J. *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide, 1974.

SANZ, R.; PERIS, J. A.; ESCÁMEZ, J. Higher education in the fight against poverty from the capabilities approach: the case of Spain. *Journal of Innovation & Knowledge*, n.2, p. 53-66, 2017.

SEN, A. *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós, 2000.

TOMASEVSKI, K- *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos*, 1999. Disponible en: < <http://observatoriopoliticasocial.org/informes-de-relatores-especiales-sobre-derecho-a-la-educacion/>>. Acceso en 24 de nov. de 2019.

_____. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam, 2004

TORRES, R. M. *Justicia Educativa y Justicia Económica: 12 Tesis para el cambio educativo*. Bogotá: Entre Culturas, 2005.

_____. Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En: NAYA, L.M.; DÁVILA, P. (coord.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, tomo I, pp. 43-58, Donostia, Espacio Universitario/ Erein, 2006.

UNESCO. *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Paris: Ediciones UNESCO, 2014.

_____. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO, 2015.

_____. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. Paris: Ediciones UNESCO, 2016.

_____. *La educación transforma vidas*. Paris: Ediciones UNESCO, 2017.

_____. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Paris: Ediciones UNESCO, 2018.

_____. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puente, no muros*. Paris: Ediciones UNESCO, 2019.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

As concepções de linguagem e a formação de professores do ensino bilingue em Moçambique

Dagoberto Buim Arena¹

Lourenço Alfredo Covane²

RESUMO

Este artigo propõe a reformulação dos planos curriculares de formação de professores primários em Moçambique, no que diz respeito às concepções da linguagem. Para os estudiosos do marxismo e filosofia da linguagem os quais apoiam este trabalho, a natureza da linguagem é social, por esse motivo deve ser estudada no meio das relações sociais onde ela acontece. A pesquisa privilegia a leitura de trabalhos acadêmicos produzidos, principalmente no contexto nacional, passando pela análise dos planos curriculares de formação de professores primários e da legislação sobre o Sistema Nacional da Educação (SNE). As conclusões apontam que foram construídos, desde a Independência Nacional até a data de hoje, vários modelos de formação de professores primários e, em quase todos, domina uma abordagem fônica no ato de apropriação da linguagem, tanto na disciplina de português quanto na disciplina da língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Moçambique. Formação de professores. Ensino bilingue. Interação verbal.

The conceptions of language and the formation of teachers of bilingual teaching in Mozambique

ABSTRACT

This article proposes the reformulation of curricular plans for primary teacher education in Mozambique, regarding the conceptions of language. For the scholars of Marxism and philosophy of language on which this

¹ Professor Associado do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília-SP. <https://orcid.org/0000-0001-9285-6487>. dagobertobuim@gmail.com

² Docente da Universidade Pedagógica, Moçambique. <https://orcid.org/0000-0002-3253-4918>. lcovane@hotmail.com

work rests, the nature of language is social, so it must be studied in the social relations where it happens. The research privileges the reading of academic works produced, mainly in the national context, going through the analysis of curricular plans of primary teachers formation and the legislation about the National Education System (SNE). The conclusions point out that, since National Independence to date, several models of primary teacher education have been built, and in almost all of them, a phonic approach to the act of language appropriation in Portuguese and in the mother tongue discipline is mastered.

KEYWORDS: Mozambique. Teacher formation. Bilingual Education. Verbal interaction

* * *

Introdução

A formação de professores de línguas é uma área de maior interesse na sociedade como a moçambicana, dominada pela interconexão de linguagens. Esta afirmação pode ser constatada nos diferentes ambientes sociais por estudiosos do mundo inteiro. Este estudo faz uma reflexão acerca das concepções da linguagem que permeiam a formação de professores do ensino bilíngüe em Moçambique e, a partir dessa compreensão, propor uma reformulação dos planos curriculares de português e da língua materna.

Essa prática histórica, a formação de professores, construída ao longo do tempo, vem sofrendo interferências significativas do próprio ambiente educativo, questionando o papel do professor na vida real dos cidadãos. Este trabalho traz contribuições ao propor essa discussão para que seja repensada a formação de professores de forma condizente com uma sociedade mais conectada e mais plural.

Dividimos o texto de forma a que possamos apresentar um pouco da história da formação de professores em Moçambique, destacando os modelos de formação de professores construídos após a Independência Nacional, em

1975, e a visão do ensino de línguas, seguidos de uma tentativa de ressignificar o conceito de formação de professores, ampliando-o na dimensão social. Esta reflexão permite compreender os motivos que justificam a mudança constante dos modelos de formação de professores no que diz respeito ao ensino de línguas. Após esta reflexão, apresentamos as principais contribuições dos estudos bakhtinianos para a formação de professores da área da linguagem.

Um pouco da história da formação de professores primários e discussões sobre o ensino de línguas.

Todos os sistemas educativos têm uma longa história de formação de professores, durante a qual são construídos modelos curriculares que podem prevalecer ou serem alterados de acordo com a visão da sociedade sobre a educação. A história da educação em Moçambique divide-se em dois momentos principais: Era colonial e Pós-colonial. Na era colonial, o ensino praticado pelo colonizador português compreende entre 1930 e 1974 e funda-se numa filosofia elitista. Por um lado, as escolas oficiais educavam o filho do branco para desempenhar funções sociais e políticas importantes e, por outro, as escolas indígenas educavam o negro como mão de obra.

O período pós-colonial parte de 1975 até a data de hoje, a educação é vista como um direito de todos os cidadãos, independentemente da religião, cultura e língua. Destacamos três fases neste período. A primeira fase vai de 1974 até 1977 e coincide com a “afirmação do poder da Frelimo” (MAZULA, 1995, p. 148), (Frente de Libertação de Moçambique). Para este autor, a afirmação do poder significa “extensão da hegemonia política da Frelimo a todo o território, a alteração profunda das relações sociais, que implicava em mudança de mentalidade e de comportamento” com reflexo “na abertura de escolas, postos de saúde, na retomada de terras férteis, outrora apropriadas por colonos.” (MAZULA, 1995, p. 148). Esse período apresenta-se, historicamente, como um marco importantíssimo, porque delimita o fim da

colonização, com a assinatura dos Acordos de Lusaka, a 7 de Setembro de 1974 entre a Frelimo e o Governo Português e os primeiros anos da independência do país. Havia, no seio da Frelimo e das populações, uma compreensão generalizada de que o analfabetismo constituía o maior obstáculo ao desenvolvimento econômico, pelo que devia ser combatido o mais rapidamente possível.

Esse momento, marcado pela explosão escolar foi muito importante, mas ao mesmo tempo, impôs muitos desafios ao sistema educacional. Por exemplo, a relação professor-aluno cresceu substancialmente. Ao menos até 1980, havia “professores que ensinavam a centenas de alunos de várias classes e idades” (MAZULA, 1995, p. 165). Esse fenómeno levou o Ministério da Educação e Cultura a implementar reformas, como por exemplo a formação acelerada de professores e a contratação de pessoas sem formação psicopedagógica “para o Ciclo Preparatório (1º e 2º anos) do 1º nível do ensino Liceal.” (MINEDH, 2017, p. 45).

É importante destacar que a esses desafios colocados nesse período, também se somavam discussões sobre as línguas de ensino, sobretudo na alfabetização e nas primeiras classes do ensino primário para atender à diversidade que se colocava, constituindo-se temas polêmicos sobre os quais não houve, na altura, desfecho. Segundo Mazula (1995, p. 165),

concluiu-se que tinha, apenas, iniciado um debate sobre um tema em si complexo, que ele devia ser continuado mais profundamente com trabalho de pesquisa e estudos mais especializados, envolvendo instituições científicas existentes no país, como o INDE e a Universidade, fazendo intercambio com instituições de outros países, particularmente africanos, envolvendo, também, as estruturas do Partido e Deputados das Assembleias Locais.

Nesses debates, é importante destacar o papel da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), através do Departamento de Letras Modernas

da Faculdade de Letras, no estudo científico das línguas moçambicanas. Sobre o assunto Ngunga e Faquir (2012, p. 3), assim, se expressam:

O estudo científico das línguas moçambicanas começa nos finais da década de setenta, na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane com a introdução de algumas disciplinas de linguística bantu nos cursos ali oferecidos e nos de Formação de Professores da Faculdade Preparatória.

Não tendo se concluído ainda o debate sobre as línguas moçambicanas, prevaleceu a língua portuguesa como o único meio de alfabetização e de formação de professores, como reflexo da política colonial. Assim, a língua portuguesa era vista como única língua “mais desenvolvida e melhor equipada capaz de cumprir as exigências de comunicação num estado moderno que na altura da independência se ansiava construir” (NGUNGA; BAVO, 2011, p. 1). Desta forma, podemos entender a razão por que a questão das línguas maternas moçambicanas foi sempre jogada em segundo plano.

Os primeiros Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) em Moçambique criados nesse período são os modelos de 6^a classe + um a três meses e 6^a classe + seis meses.

A segunda fase vai de 1977 até 1989. Como resultado das experiências obtidas no período anterior, a Frelimo volta, no período subsequente, a colocar a educação como uma das áreas prioritárias do desenvolvimento, daí a concentração de recursos do Estado na formação de professores. Importa destacar que este período encerra muitos eventos importantes do Partido Frelimo. O primeiro foi marcado pela realização do III Congresso, entre 3-7 de fevereiro de 1977 no qual a Frelimo se afirmou como um “Partido de Vanguarda Marxista Leninista” (DARCH, 1981, p. 111) e o IV Congresso, entre 26-30 de Abril de 1983.

Para educação, o ano de 1983 marca a implementação do Sistema Nacional da Educação (SNE), criado pela lei 4/83, de 23 de Março, e revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Infelizmente a introdução do SNE coincide com um período em que o país atravessava uma crise sem precedentes.

(...) a situação económica não era a melhor em relação à que precedera o III Congresso. (...). A guerra e a seca haviam agravado a crise económica. A confiança para com o Partido era diferente. (...). O PGS [Plano Geral Social] decresceu para 6, 9%, só em 1982, e em 35%, de 1981 a 1986, decréscimo justificado pelos efeitos da seca, da guerra interna, das agressões militares e sabotagens económicas da África do Sul, que afectaram negativamente a agricultura e outros sectores económicos e sociais, reflectindo-se, de imediato, na dinâmica das relações exteriores do país. (MAZULA, 1995, p. 171-172).

Essa crise condicionou o funcionamento do sistema educacional, obrigando o governo a redefinir suas estratégias, por exemplo, o fechamento de algumas escolas e criação de escolas completas devido à falta de professores. As escolas completas são aquelas que leccionam todas as classes definidas pelo SNE, isto é da 1ª -7ª classe. Com esta medida, surgem os modelos de 6ª classe + 3 anos, 7ª classe + 3 anos, por forma a tornarem flexível a formação dos professores para atender às necessidades do novo modelo de escolas completas.

A terceira e última fase, conhecida como momento de reforma do SNE e da reconstrução da rede escolar, parte de 1990, com a entrada em vigor da nova Constituição da República em 1990 até os nossos dias. De acordo com Minedh (2017, p. 47), “É um período de estabilidade social e de crescimento económico, caracterizado pela retomada do investimento na educação” (MINEDH, 2017, p. 47). Neste período, foram criados, por exemplo, o modelo 10ª classe +2 e o modelo 10ª +1+1 e funcionaram nos chamados Institutos de Magistério Primário (IMAPs), oferecendo cursos

para a formação de professores do Ensino Primário do 1º e 2º Graus (EP1 e EP2, respectivamente). Segundo Donaciano, o modelo 10^a+2, iniciou oficialmente em 1997, depois da experiência-piloto em 1996, na Munhuana, Cidade do Maputo. Em 1999, começou o modelo 10^a classe + 1 ano de formação inicial presencial na instituição, mais um ano de estágio numa escola primária, designado por 10^a+1+1 (DONACIANO, 2006, p. 30).

O acontecimento mais importante deste período foi a introdução do novo currículo do ensino básico, em 2004, impondo nova dinâmica na formação de professores primários. Foi preciso formar professores dotados também de conhecimentos necessários para leccionar no ensino bilíngüe. O ensino bilíngüe foi introduzido com o intuito de alfabetizar os alunos em língua materna.

A aprendizagem da língua materna adquire um lugar importante no atual currículo do ensino básico, entendida como uma das inovações de maior relevo, principalmente, a nível psico-pedagógico e cognitivo. Entende-se que o ensino da L1 facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação (MINED, 2003, p. 130). Na verdade, fica fácil aprender a nossa língua materna, porque é por meio dela que construímos as bases da nossa humanização. Defendendo essa posição, Volochinov entende que a língua materna “ é percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos. Nela não há mistérios; (...)” (VOLOCHINOV, 2017, p. 188). Nesse aspecto, o professor funcionaria como mediador cultural, colocando-se numa posição privilegiada em relação ao outro com quem os alunos vão interagir.

A interação ocupa um lugar chave na arquitectura linguística dos estudiosos do marxismo e filosofia da linguagem. Ela constitui-se como realidade fundamental da língua e se refere a qualquer comunicação discursiva (VOLOCHINOV, 2017, p. 219). A interação resulta do confronto entre as posições axiológicas que constituem a própria natureza social da linguagem.

A nova estrutura do ensino básico é composta por três ciclos de aprendizagem e o desenvolvimento do modelo bilíngüe adotado tem em conta este aspecto. No primeiro ciclo (1^a e 2^a classes), as crianças são ensinadas em língua moçambicana como língua de instrução e o Português como disciplina. Neste ciclo, o Português visa ao desenvolvimento da oralidade, preparando a aprendizagem da leitura e escrita no ciclo subsequente. Já no segundo ciclo (3^a, 4^a e 5^a classes) regista-se um fenómeno inverso. Assim na 3^a classe, o meio de instrução é ainda a L1, porém inicia o processo de ensino da leitura e da escrita em Português, através de um processo de transferência de habilidades adquiridas na L1; a partir da 4^a classe a língua portuguesa passa a ser língua de instrução, enquanto a L1 passa a ser auxiliar, nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais. No fim do segundo ciclo, isto é, na 5^a classe, tanto os alunos do programa bilíngüe quanto os do programa monolíngüe são submetidos a um exame nacional. E, no terceiro ciclo, e último, prevê-se que a língua portuguesa seja o único meio de ensino-aprendizagem. E segundo essa previsão, a L1 será leccionada como disciplina e, eventualmente, como língua auxiliar. No final deste ciclo, fim do ensino básico, está previsto um exame final em língua portuguesa.

Essa nova configuração do ensino básico e no espírito de formação acelerada dos professores surge um modelo de 10^a +1 para formar professores que leccionam o ensino bilíngüe. É este o modelo que predomina muito nos dias de hoje. Para nós, esse modelo significa retrocesso, considerando que os graduados da décima classe têm muitos problemas lingüísticos. Neste aspecto, nossa sugestão aponta que mais do que a multiplicação de modelos, deveria apostar-se muito nas habilitações de ingresso nos cursos de formação de professores primários e na qualidade dos formadores. A 12^a classe como habilitação mínima dos candidatos a cursos de formação de professores primários e o nível de Mestrado para os formadores e uma base sólida na área do ensino bilíngüe fundamentada pela

perspectiva marxista e a filosofia da linguagem podem colocar-se como alternativa possível para a superação dos problemas actuais.

Repensando o campo da formação de professores

Na referência sistemática à formação de professores como conceito e prática (AGIBO, 2017) as discussões acadêmicas de integração dos conhecimentos disciplinares, didático-pedagógicos, metodológicos e experiências partilhadas na profissão com outros profissionais, conhecimentos locais vindos da comunidade e dos alunos são facetas diversas dessa mesma preocupação.

Para tornar isso possível, há, a nosso ver, um caminho: a reconstrução das instituições de formação como espaços sociais e abertos. É preciso antes, reformular o conceito de *forma+ação*, enquanto derivado do verbo formar que em latim, significa dar forma diferente a um objeto. Assim, se pode aplicar na atividade de qualquer artesão, um escultor, etc. Esses transformam a forma original dos objetos, dando-lhes uma forma diferente da que tinha inicialmente. O que é certo é que o objeto e o homem não são a mesma coisa. Não se pode moldar o homem do mesmo jeito que se molda um objeto.

O objecto é “uma pura coisa morta, dotada de apenas aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por ato unilateral do outro.” (BAKHTIN, 2018, p. 395). Só tomando o homem como objeto, é que se pode admitir a hipótese de que a instituição de formação forma professores no sentido do verbo formar em latim. Mas, o homem, diferentemente do objecto manipulável ao bem do gosto do artesão, ele é “um ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2018, p. 395). Isso significa que ele é membro ativo dentro de uma relação social com os outros seres seus semelhantes e de algum modo ele mesmo é responsável pela sua humanização e formação. Neste sentido, Nóvoa (2019) tem razão, ao afirmar que “o professor tem que se assumir como produtor da sua profissão” (NÓVOA, 2017, 1116). O autor

entende que alguém “torna-se professor” (NÓVOA, 2017, 1116) como uma ação que recai sobre o próprio sujeito que a pratica.

Entendemos que a força deste para produzir a sua própria profissão está na capacidade de a instituição de formação abrir novas frentes de formação, mas que não se fecham no ensino das disciplinas de forma verticalizada, como diz o próprio Nóvoa (2017, p. 1116), referindo-se à falta de ligação entre a formação dos professores e a vida real que atravessa os sujeitos que aprendem. Com essas palavras, o autor leva-nos a pensar que não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que hoje definem a educação.

Na verdade, nada substitui o conhecimento, mas o conhecimento de que um professor de uma língua necessita é diferente daquele que se exige a um lingüista. Ao professor não se exige um conhecimento menor ou simplificado. Mas “um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Esse conhecimento é integrado (AGIBO, 2017), pois envolve muitos saberes profissionais docentes (SHULMAN, 2005; TAMIR, 2005; TARDIF, 2002; LIBÂNEO, 2015), referindo-se a conhecimentos didáticos, gerais e específicos, conhecimentos curriculares, conhecimentos dos alunos, conhecimentos dos objetivos e finalidades educativas.

É dessa base que defendemos que a formação de professores deveria começar a preocupar-se, de fato, com a formação humana.

Concepções da linguagem e estudos bakhtinianos

O nome de Bakhtin vem sendo uma referência incontornável na área da linguagem como instrumento da formação humana. Em seus trabalhos, os estudiosos do marxismo e filosofia da linguagem criticam a maneira como

se construiu e se enraizou a visão tradicional sobre o ensino da linguagem. Segundo Stella (2018, p. 177):

A Gramática, em consequência de uma tradição de estudos greco-latinos, seccionava a palavra e organizava suas partes em paradigmas de flexão declinação. A Filologia, por sua vez, descrevia a evolução histórico-fonética da palavra com a observação de documentos. A Linguística passava, naquele momento, por duas fases de observação da palavra: numa delas, organizava as línguas em suas famílias e respectivas ramificações de acordo com as suas origens, estudando as palavras em documentos e, na outra, percebendo o funcionamento sistemático da linguagem, descrevia as relações estruturais em vários níveis a partir da palavra. A semântica constituía um desses níveis de descrição estrutural da linguística e os estudos sobre o sentido das palavras formavam dois ramos distintos dessa disciplina: a semasiologia, da perspectiva sincrônica e estrutural, distinguia os traços de significação constituintes do significado da palavra dentro de um sistema; e a onomasiologia, da perspectiva diacrônica e conceitual, pretendia a uma origem comum de sentido das palavras nas várias línguas independentemente das variantes fônicas de expressão.

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de Volochinov (2017) a linguagem, em geral, é tratada de uma forma diferente, levando-se em conta a sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. Na teoria elaborada pelos estudiosos do chamado círculo bakhtiniano, o conceito de história é um dos conceitos dominantes, os quais fazem parte deste debate.

O ser humano é antes um ser biológico, contudo para ser um sujeito histórico deve ter um segundo nascimento social que lhe permite construir a sua existência, em decorrência das relações com a produção cultural

disponível. A história é um ir e vir, ou seja, um fenómeno em movimento. Não está estagnada, nem pronta, nem acabada. Assim, ela como a linguagem surgem nas relações sociais, facto que leva os estudiosos do marxismo e filosofia da linguagem a valorizarem o outro na comunicação e na constituição dos sujeitos.

É preciso, antes, recordar que a linguagem nasce da necessidade de comunicação entre os homens. Com o passar do tempo, ela evoluiu, desempenhando funções diferentes na vida das pessoas. Segundo Volochínov (2013, p. 155):

Inicialmente [a linguagem] se compõe de gestos, da mímica, e depois do material sonoro. Servindo a estas necessidades de comunicação dos homens, a linguagem serve ao mesmo tempo como instrumento particular de um processo económico, serve de conjunto mágico. Sendo produto da vida social, refletindo-a não só no campo da vida semântico mas também nas formas gramaticais, a linguagem tem ao mesmo tempo uma enorme influência sobre o desenvolvimento da vida económica e sócio-política.

Com a função social, a linguagem pressupõe, para realizar-se, a existência de dois interlocutores: um Eu e um outro. Parece, então, que a noção do outro está em conformidade com a perspectiva de Jakubinskij, que trata da linguagem como atividade linguageira isto é, como língua em acção. É por isso um facto sociológico, já que depende da vida colectiva em interacção com outro (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 50). Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. Bakhtin (1997, p. 47) afirma que:

Quando me identifico com o outro, vivencio *sua* dor precisamente na categoria do *outro*, e a reacção que ela suscita em mim não é o grito de dor, e sim a palavra de reconforto e o ato de assistência. Relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma

identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético quanto estético.

Nessa perspectiva, o outro adquire um valor excepcional para a construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões do mundo, ideologias, etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos.

Falando das ideologias, este é também uns dos conceitos que interessam à nossa reflexão. Volóchinov (2017) entende que a ideologia não pode derivar da consciência individual, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista, mas da consciência colectiva e se constrói em todas as esferas das interacções. A ideologia é dialecticamente ligada ao signo. No dizer de Volóchnov (2017, p. 91):

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também ao contrário desses fenómenos, reflecte e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia.

Reforçando esse pensamento, urge esclarecer que a ideologia carrega, em sua constituição, num vértice uma oficialidade que o faz pertencer a um determinado sistema ideológico, e, noutra, um conjunto de valores e ideias que se constitui pela e na interacção verbal travada entre e por sujeitos pertencentes a diferentes grupos, desde que estes estejam socialmente constituídos e organizados na história concreta.

Assim, Volochínov (2017, p. 95), ao encarar a palavra como signo ideológico, parte do seguinte pressuposto: a palavra é bi-facial porque possui duas faces: ela procede de alguém e se dirige a alguém, assim

sucessivamente, e, mais, ela tem poder que impõe um determinado comportamento e uma certa atitude mais apropriada à colectividade linguística e social em que é produzida, viabilizando estabilidades nas práticas sociais de linguagem.

Mas esse comportamento não é pronto nem acabado, pois se assim fosse, os indivíduos não teriam capacidades de questionar, modificar, alterar certos comportamentos tidos estáveis. Todo o enunciado é susceptível de ter respostas. Isto significa que o ouvinte, ao compreendê-lo, ocupa simultaneamente em relação a ele uma atitude responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. Essa atitude responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão (BAKHTIN, 2017).

Contudo, é necessário não confundirmos o processo de compreensão com o processo de reconhecimento.

Eles são profundamente diferentes. Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido. O sinal é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel!) ou para alguma coisa (também e imóvel!). O sinal jamais deve ser relacionado à área do ideológico; ele é parte do universo de objetos técnicos e dos instrumentos de produção no sentido amplo dessa palavra (VOLOCHINOV, 2017, 178).

Volochínov, ao submeter o subjectivismo idealista e o objectivismo abstracto à prova, tinha em mente que a língua não pode ser explicada a partir da vida psíquica dos sujeitos da fala, nem ela pode ser dada aos sujeitos como uma entidade acabada e pronta a ser usada. Disso decorre que o papel do sujeito-aluno se torna fundamental, já que se constitui pelo fenómeno social de interacção verbal, resultante do diálogo, seja este de carácter oral ou escrito. E por seu turno, o sentido do diálogo dá-se pela

compreensão de dois indivíduos socialmente organizados. Para Volochínov (2017, p. 205):

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.).

Compreendemos também que a orientação da palavra para o interlocutor, cuja materialidade fundamental decorre da interação verbal, é extremamente importante. Segundo o autor,

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Uma coisa é certa, tudo o que ronda a concepção sociológica do Círculo de Bakhtin e, aqui, deve ser sublinhado e explicado, parece uma recusa a qualquer tipo de trabalho formal com a linguagem. Isso não é verdade, porém o que os autores negam é o desmembramento do homem dos seus actos lingüísticos, isto é, estudar formal e tecnicamente a língua fora da enunciação. Volóchinov, (2017, p. 242) afirma que:

para uma maior compreensão da língua e de sua constituição, os problemas de sintaxe possuem enorme importância. Pois de todas as formas da língua, as sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas do enunciado, isto é, daqueles dos discursos verbais concretos. Todos os desdobramentos sintáticos do discurso desintegram o corpo vivo do enunciado, e por isso são os que geram mais dificuldades ao serem relacionados ao sistema abstrato da língua. As formas sintáticas são mais concretas do que as morfológicas e as fonéticas e, estão ligadas de modo mais estreito às condições reais da fala. Por isso, na nossa compreensão dos fenômenos vivos da língua, justamente as formas sintáticas devem ter primazia sobre as morfológicas e as fonéticas. No entanto, do que foi dito, também se torna claro que o estudo produtivo das formas sintáticas só é possível no terreno de uma teoria bem elaborada do enunciado. Enquanto o enunciado como um todo permanecer terra incógnita para o linguista, não se pode falar de uma compreensão real, concreta e não escolástica das formas sintáticas.

Por isso, a reflexão linguística volochinoviana é uma abordagem ampla e viva da língua, incompatível com a reflexão feita pela gramática tradicional, que organiza o estudo da língua, da frase e da palavra fora da enunciação.

Por um novo caminho

Antes de deixarmos ficar quaisquer considerações acerca do estudo feito, gostaríamos, em jeito de chave de leitura, esclarecer que a leitura deste texto é simplesmente um ponto de partida para debates acerca do tema. Ao leitor deste texto cabe construir para cada segmento ou linha do texto uma narrativa que lhe permite ressignificar o sentido que nós já lhe atribuímos. Para nós, como autores, este texto é um exercício de expor mais

as nossas limitações do que um pensamento pronto, por isso colocamo-nos à espera de uma crítica gentil, mas que nos permite repensar uma vez mais no tema.

Indo directo ao assunto, importa-nos destacar que no período em análise foram introduzidos muitos modelos de formação de professores, alguns dos quais foram substituídos antes da avaliação do seu impacto. Não nos foi possível registar todos os modelos, mas também temos em mente que, por alguma razão, podemos ter conferido uma data indevida a certos modelos de formação devido à falta de consenso das fontes consultadas. É de sublinhar também que excluimos deliberadamente os modelos de formação de professores desenvolvidos nas instituições de ensino superior como a Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica e Universidade Católica de Moçambique, pois nosso foco são os modelos de formação de professores primários.

Analisando de perto os modelos de formação introduzidos ao longo do tempo compreendemos que a organização curricular, ou seja as componentes de formação, os conteúdos disciplinares se alteraram quanto mudou a organização curricular da escola. Por exemplo, com a introdução do ensino bilíngüe no ensino primário, assistimos à ênfase, nos cursos de formação, para a componente de ensino bilíngüe. Surge no atual modelo de 10^a +1, a disciplina de Línguas Bantu, incluindo a Metodologia de Educação bilíngüe (cf. MINEDH, 2017, p. 59), ainda que em termos de distribuição da carga horária nos planos curriculares, a ênfase seja dada à língua portuguesa. O que nos leva a imaginar o papel organizador da língua estrangeira no processo de todas as culturas históricas. Segundo Bakhtin (2002, p. 188),

a palavra alheia estrangeira trazia luz, cultura, religião e organização política (...). Esse papel organizador sempre vinha acompanhado pela força e pela organização alheia ou era encontrado por um jovem povo conquistador no terreno de uma cultura antiga e poderosa ocupada por ele, como se ele

escravizasse a consciência ideológica do povo conquistador a partir de túmulos. Como resultado, a palavra alheia, nas profundezas da consciência histórica dos povos, fundiu-se com a idéia de poder, de força, de santidade e de verdade, fazendo com que a noção de palavra se orientasse na maioria das vezes justamente para a palavra alheia.

Em contrapartida, a realidade efectiva da linguagem não é o poder, a força, a verdade, a organização política, a alienação da consciência ideológica (VOLOCHINOV, 2017, p. 218), mas o acontecimento social da linguagem que ocorre por meio de várias linguagens.

Conclusão

Em Moçambique, um país multilíngüe, o plurilinguismo se opõe ao monolinguismo oficial da língua portuguesa que pretende ser a única linguagem a determinar os modos de operar em todas as esferas sociais, educação, saúde, administração, entre outras. No plurilinguismo, todos os sujeitos e suas linguagens são, igualmente, relevantes. Não há línguas e cultura inferiores nem superiores. Desse modo, o conceito de plurilinguismo adquire uma importância fundamental, porque reeleciona-se com a cultura, o que nos leva a pensar que valorizar uma língua qualquer que seja é reconhecer a cultura e os falantes dessa língua.

Em outras palavras, é aceitar outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir. Em Moçambique faz algum tempo que as vinte e quatro línguas reivindicam o seu lugar de reconhecimento, o que somente a partir de 2004 começa a tornar-se explícito e, pela primeira vez, faz parte do currículo de formação de professores primários.

Outro aspecto importante que pode ser observado nos planos curriculares de formação de professores é o da prevalência excessiva do método fônico, tanto no programa de Português quanto no Guião de

Educação Bilíngüe, esvaziando a apropriação da linguagem, ao insistir no estudo isolado da letra e da sílaba. Dessa prática discordamos se tivermos em conta os estudos de Volochinov. Segundo o autor: “Se isolarmos o som como um fenômeno puramente acústico, não teremos a língua como objeto específico.” (VOLOCHINOV, 2017, p. 144). A natureza da linguagem é social, pelo que deve ser estudada no meio onde acontece, isto é nas relações sociais dos sujeitos.

Importa destacar que até aqui as mudanças operadas no processo de formação de professores em Moçambique são relevantes, sobretudo porque foram feitas procurando se ajustar à dinâmica econômica, social e política. Como vimos, quando a estrutura da escola passou a integrar mais alunos, o fenômeno da formação de professores também sofreu alterações. O mesmo podemos ver, quando o Estado começou a fragilizar-se devido à guerra e à baixa economia; também quando o país adota uma economia concorrencial e uma democracia multipartidária, a formação de professores foi afetada. Isso é fundamental. Mas, a nosso ver, a formação dos professores deve ampliar o compromisso com os sujeitos.

Referências

AGIBO, J. B. *Formação de professores para o ensino básico em moçambique: análise do modelo de formação 10^a + 1 ano. caso dos institutos de formação de professores da província de nampula (2007-2016)*. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – Unesp. Marília, 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Os géneros do Discurso*. Sao Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

DARCH, C. As publicações da Frelimo: um estudo preliminar. *Estudos Moçambicanos*. Maputo, publicações da Frelimo, 1981, p. 102-120.

DONANCIANO, B.. *A formação de professores primários em Moçambique desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio*, no

modelo 10^a+1+1. 2006. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

FARACO, C. A. GILBERTO de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em revista*, 15, 1999, pp. 1-9. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.200.> acesso em mar. 2019>.

JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogical*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. Parábola. São Paulo, 2015.

Lei 6/92 de 6 de Maio, do SNE adequada as disposições contidas na Lei nº 4/83. Boletim da República II SÉRIE-NÚMERO 19.

Lei nº 4/83 de 23 de Março, que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE- Número 12.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46132>>. Acessado em 29/jul/2019.

MAZULA, B. *Educação, cultura e a ideologia em Moçambique*. Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MINEDH. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*, 2015. Maputo, MINEDH, 2017.

INDE/MINED, *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003.

MOÇAMIQUE. *Constituição da República Popular de Moçambique*. Maputo, 23 de Dezembro de 1977: INLD. 1997.

MINED. *Estratégia para formação de professores, 2004 – 2015: proposta política*. Maputo: INDE, 2004.

NGUNGA, A.; BAVO, N. N. O. G. *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: Autores, 2012.

NGUNGA, A.; FAQUIR, O. G. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Autores, 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 166, pp. 1106-1133, 2017. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 12 de Mar. 2019.

SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT. (Org.). *Bakhtin: Conceito-Chave*. São Paulo: editora contexto, 2018. pp. 177 – 190.

TAMIR, P. Conocimiento Profesional Y Personal De Los Profesores Y De Los Formadores De Profesores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1-10 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VOLOCHÍNOV. V. N. *A Construção da Enunciação e Outros Ensaio*s. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2017.

Recebido em Abril de 2019.

Aprovado em setembro de 2019.

Matriz de Referência de Competências e Habilidades para o trabalho com leitura no ensino fundamental II

Alessandra Dutra¹

Givan José Ferreira dos Santos²

Nilson Douglas Castilho³

RESUMO

Este estudo focaliza o trabalho com leitura de textos em ambiente escolar, especificamente no Ensino Fundamental II. Tem por objetivos relatar e analisar a aplicação de uma proposta de matriz de referência de competências e habilidades em leitura como suporte pedagógico para auxiliar professores de Língua Portuguesa, desse ciclo de escolaridade, a diagnosticar em seus alunos habilidades leitoras relevantes que precisam ser desenvolvidas, a fim de tornar os estudantes leitores mais proficientes. O aporte teórico concebe a leitura numa perspectiva cognitiva e sociointeracional (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2006; KOCH, ELIAS, 2012, SOUZA, 2016) e o ensino escolar por competências (BONAMINO, 2002; MACEDO, 2005; ZABALA, 2010). A pesquisa caracteriza-se, basicamente, como de campo, bibliográfica, descritiva, experimental e analítica e foi realizada em 2016 junto a professores e alunos de um colégio particular da cidade de Londrina. Os resultados demonstraram, por evidências empíricas, a contribuição da proposta para o diagnóstico e aprimoramento da competência leitora estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de leitura. Matriz de referência. Proposta pedagógica.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. Professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5119-3752>. alessandradutra@yahoo.com.br.

² Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4104-9313>. givansantos@utfpr.edu.br.

³ Especialização em Ensino e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil(2016). Coordenador do Ensino Médio do ABEC - Colégio Marista de Londrina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6800-9835>. nilson_castilho@hotmail.com.

Reference matrix of competences and skills to the work with reading at elementary school II

This study has its focus on the work of reading texts in a school environment, specifically in Elementary School II. It aims to report and to analyze the application of a reference matrix of reading skills and abilities as a pedagogical support to help Portuguese language teachers of this cycle of education, to diagnose in their students relevant reading skills that need to be developed, in order to make of students more proficient readers. The theoretical framework conceives reading in a cognitive and socio- inter-rational perspective (Solé, 1998; KLEIMAN, 2006; KOCH, ELIAS, 2012, SOUZA, 2016) and the school teaching by competences (BONAMINO, 2002; MACEDO, 2005; ZABALA, 2010). The research is basically characterized as field, bibliographic, descriptive, experimental and analytical and was carried out in 2016 with teachers and students of a private school in the city of Londrina. The results demonstrated, through empirical evidence, the contribution of the proposal to the diagnosis and improvement of student reading competence.

KEYWORDS: Reading teaching. Reference matrix. Pedagogical Proposal.

* * *

Introdução

Nos últimos anos, vários estudos chamaram a atenção para a relevância e a complexidade do trabalho do desenvolvimento da competência leitora de alunos de diferentes níveis de escolaridade, por exemplo, Kleiman (2006), Koch e Elias (2012), Bortoni-Ricardo et al. (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Souza (2016). Em outra proposição convergente, esses estudiosos defendem a adoção de uma concepção de leitura numa abordagem cognitiva e sociointeracionista, portanto, com dois pressupostos básicos: a

compreensão competente de textos requer do leitor domínio consciente de estratégias de raciocínio e operações de pensamento; a leitura é uma atividade social na qual o leitor interage com o autor via texto.

Pesquisadores da leitura escolar também ressaltam o papel mediador do professor na formação do aluno como leitor ativo e proficiente:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (FREITAS, 2012, p. 68).

Tendo em vista efetivar na prática em sala de aula os princípios acima discutidos sobre o ensino de leitura, é fundamental que escolas e educadores procurem elaborar, testar e avaliar instrumentos pedagógicos para formar e auxiliar professores no trabalho produtivo de levar os educandos a se tornarem, ano após ano, leitores mais habilidosos e sujeitos sociais autônomos, diferentemente do cenário retratado por Rojo (2009):

[...] a escola – tanto pública, quanto privada – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre os fatos e opiniões, e capacidade de defender posições e de protagonizar soluções (ROJO, 2009, p. 33).

Assim, este artigo tem por objetivos: relatar a aplicação de uma matriz de referência como suporte para professores na elaboração de

atividades escolares voltadas para o diagnóstico e desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos do Ensino Fundamental II; apresentar análise da viabilidade da proposta.

Matriz de referência em leitura: competências e habilidades

Das várias acepções do verbete “matriz” encontradas no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, uma se aplica ao campo de educação: “que está na base (de algo) ou que tem grande relevância, primordial, básico, principal” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.870). Assim, uma matriz de referência vem a ser um instrumento pedagógico relevante, que serve de base, fundamento, diretriz, modelo para auxiliar os professores nas suas mediações das aprendizagens dos alunos – planejamentos, diagnósticos, aulas, avaliações, entre outras.

Quanto ao exercício de planejamento, a matriz pode ajudar o professor a pensar suas ações em termos de regulação das aprendizagens e de aspectos do componente curricular que serão priorizadas no trabalho com a turma ao longo de determinado período letivo. Outra contribuição da matriz diz respeito à possibilidade de seu uso para o professor diagnosticar problemas de aprendizagens dos alunos e, a partir dessa investigação, preparar aulas e atividades em conformidade com potencialidades e necessidades da classe. Ainda com a utilização de uma matriz, o professor pode aferir o grau de aprendizagem dos estudantes, bem como estabelecer relação entre a prática de sala de aula e o que será avaliado.

Segundo Bonamino (2002), uma matriz de referência pode ter muitas finalidades. A mais importante delas é o seu poder de apresentar, de modo nuclear, as estruturas básicas a serem desenvolvidas nos componentes curriculares nas diferentes etapas da Educação Básica. Considerando a avaliação sob seu aspecto formativo, a matriz especifica as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, contribuindo para a tomada de decisões

importantes no acompanhamento de uma turma. Ao delimitar as competências e habilidades, o professor consegue ter um parâmetro dos instrumentos que servirão para ele como indicadores de aprendizagem.

Em razão do escopo deste trabalho, convém diferenciar o ensino escolar baseado em conteúdos conceituais do pautado em competências. Historicamente, a escola focou o primeiro tipo de ensino citado:

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes idéias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes (MACEDO, 2005, p. 17).

Nessa perspectiva, o ensino prioriza a exposição de conteúdos pelo professor e memorização pelos alunos, frequentemente de modo descontextualizado e sem a aplicabilidade na vida cotidiana. Então, a partir de determinado momento, esse tipo de ensino escolar passou a ser questionado e decidiu-se que, além de aquisição de conteúdos, é essencial a escola propiciar aos alunos um ambiente produtivo para as práticas de reflexão e compreensão críticas, tomada de decisão e resolução de problemas reais no plano individual e no plano da sociedade mais ampla. Esses últimos princípios caracterizam o ensino por competências (MACEDO, 2005; ZABALA, 2010; BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), como consta na afirmação a seguir:

[...] no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo de sua vida. Portanto a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo, de maneira inter-

relacionada, componentes procedimentais, atitudinais e conceituais (ZABALA, 2010, p. 11).

No entendimento de Zabala (2010), os componentes conceituais referem-se aos conceitos e conhecimentos teóricos das diversas disciplinas da organização curricular; por sua vez, os componentes procedimentais dizem respeito às ações a serem adotadas pelos alunos durante uma prática, como ler, inferir, relacionar informações e traduzir; e os componentes atitudinais relacionam-se aos comportamentos e atitudes desenvolvidas pelos alunos, a fim de se portarem como sujeitos ativos e críticos em sociedade, promovendo valores como solidariedade, engajamento social e diálogo interpessoal. Nessa linha de pensamento, formar um aluno competente na leitura pressupõe construir uma prática educativa que faça sentido para o seu cotidiano e contribua para a sua intervenção consciente na sociedade.

Importa também discutir as noções de competência e habilidade. Ainda que existam pesquisadores que tomem estes dois termos como sinônimos, portanto, não fazendo distinção conceitual entre esses vocábulos, e mesmo devido à amplitude de sentido que esses conceitos abarcam e à dificuldade de interpretação e aplicação diferenciadas deles pelos professores na sala de aula, Macedo (2005) apresenta uma proposta produtiva de distinção entre competência e habilidade, que será adotada neste estudo. O autor propõe que competência significa um procedimento mais amplo, geral, uma espécie de macroprocedimento, enquanto habilidade constitui um procedimento mais delimitado, específico, um tipo de microprocedimento. E acrescenta:

Para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A solução de um problema, por exemplo, não se reduz especificamente aos cálculos que implica, o que não significa dizer que o cálculo não seja uma condição importante.

Igualmente, ainda que escrever a resposta não corresponda a tudo que está envolvido na solução de um problema, é uma habilidade essencial. O mesmo se pode dizer do tempo entre a leitura e a proposição da resposta, por exemplo (MACEDO, 2005, p. 20).

A título de ampliação de exemplo, na área da leitura, pode-se mencionar que consiste numa competência – macroprocedimento – “Ler com compreensão em Língua Portuguesa” e algumas habilidades – microprocedimentos – relacionadas ou pressupostas a essa competência seriam “Reconhecer palavras como pertencentes ao código Língua Portuguesa”, “Identificar usos da gramática da Língua Portuguesa”, “Localizar sentidos explícitos no texto”, “Compreender sentidos implícitos no texto”, “Reconhecer o gênero textual específico lido (notícia jornalística, poema, fábula, *e-mail*, anúncio publicitário, carta comercial, entre outras)”, “Determinar o tema do texto”, “Identificar a intenção comunicativa de produção de texto”, entre várias outras.

As reflexões apresentadas acima permitem sustentar a importância do ensino escolar de leitura por competências e habilidades, pois esses macro e micro- procedimentos são fundamentais para a formação do aluno leitor proficiente, isto é, ativo e estratégico, que demonstra competências e habilidades não só em relação a aspectos linguísticos (por exemplo, vocabulário e estruturas gramaticais), mas também quanto a aspectos semânticos (sentidos produzidos pelos elementos textuais) e discursivos (funções, intenções de uso dos componentes textuais). Enfim, acredita-se que um trabalho nesses parâmetros capacite o estudante para a eficácia na compreensão crítica de textos, tomada de decisão e resolução dos problemas da vida nas diferentes dimensões, seja pessoal, escolar, profissional ou outras, com desenvolvimento da sua autonomia para pensar e agir cotidianamente.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se, basicamente, como de campo, bibliográfica, descritiva, experimental e analítica. De campo, (GONÇALVES, 2001), porque desenvolveu-se o estudo junto a professor e alunos do Ensino Fundamental, em um colégio onde um dos pesquisadores atua como professor e coordenador, portanto, responsável pela formação continuada de docentes e alunos do referido estabelecimento de ensino. A modalidade bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 1992) se efetivou pelas consultas a publicações impressas e eletrônicas referentes, sobretudo, ao tema da matriz de referência por competências e habilidades em leitura, foco da pesquisa empreendida. A tipologia descritiva (SANTOS, 2007) aconteceu, entre outros pontos representativos, na escolha e explicitação de categorias teóricas - por exemplo, matriz, competência, habilidade - e na descrição das etapas da pesquisa e dos resultados obtidos. A testagem da matriz junto ao grupo de professores e alunos participantes da pesquisa e a interpretação dos resultados evidenciaram a natureza experimental e analítica (SEVERINO, 2007).

Na implementação da pesquisa, as ações foram ordenadas assim:

- a) O pesquisador projetou uma competência e organizou uma matriz de referência de habilidade em leitura;
- b) O pesquisador promoveu formações para professores com estudos teóricos e atividades práticas para a familiarização com a matriz;
- c) O pesquisador formulou provas diagnósticas, com uso da matriz, para os professores verificarem o desempenho de seus alunos em compreensão de leitura.

A próxima seção focalizará essas ações.

Apresentação e análise dos resultados

A organização da matriz

A utilização da matriz de referência com base em competências e habilidades em leitura como instrumento pedagógico para avaliação do desempenho dos estudantes tornou-se prática, há algum tempo, por instituições brasileiras e internacionais relacionadas à educação. São exemplos a Prova Brasil (aplicada pelo governo federal, a cada 2 anos, para alunos de 5º e 9º anos) e a avaliação do PISA/Programa Internacional de Avaliação de Alunos (aplicada a cada 3 anos para estudantes brasileiros de 15 anos de idade). Apesar disso, a vivência dos professores com tais práticas pedagógicas ainda é pouco constatada no fazer docente, portanto, deixando de contribuir como instrumento para a melhora da qualidade de ensino de leitura na escola.

Diante desse contexto, um dos professores pesquisadores deste estudo, por ser docente e coordenador da área de Linguagens de um colégio particular na cidade de Londrina, Paraná, motivou-se a trabalhar com 6 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II essa tendência nas práticas educacionais, com o intuito de subsidiá-los na elaboração de atividades didáticas, para diagnosticar e desenvolver habilidades de leitura nos alunos.

Primeiramente, estabeleceu-se uma competência em leitura, considerando o componente curricular Língua Portuguesa, documentos oficiais e a formação do aluno leitor no Ensino Fundamental II.

Quadro 1 – Competência em leitura

Competência em leitura
Ler com compreensão os aspectos linguísticos, semânticos, discursivos e extratextuais, tornando-se sujeito leitor e ativo na produção de sentidos.

Fonte: Elaboração com base em publicações diversas

A competência projetada respalda-se na concepção cognitiva e sociointeracional de leitura, (KOCH; ELIAS, 2012; BORTONI-RICARDO et al., 2012), na qual o leitor proficiente mobiliza estratégias mentais, por

exemplo, hipótese, inferência e seleção, e tem um papel de agente no diálogo que estabelece com o texto e o autor, num processo dinâmico de construção e reconstrução de sentidos dos aspectos linguísticos, semânticos, discursivos e extratextuais.

Então, organizou-se a matriz de habilidades em leitura relacionadas à competência estabelecida.

Quadro 2 – Matriz de habilidades em leitura

1 Estabelecer relações lógico-discursivas, por meio dos diversos recursos linguísticos.
2 Estabelecer relação de causa e consequência entre os elementos de um texto.
3 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
4 Identificar o tema e/ou a tese de um texto.
5 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa.
6 Localizar informações explícitas em um texto.
7 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
8 Distinguir fato de opinião.
9 Reconhecer os argumentos apresentados em um texto de opinião.
10 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
11 Inferir informação implícita em um texto.
12 Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção.
13 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
14 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos não verbais.
15 Estabelecer relação entre os recursos verbais e não verbais em um texto construído com linguagem mista.
16 Relacionar o texto a seu contexto histórico, político e social.
17 Relacionar a variedade linguística de um texto ao seu contexto de produção.

Fonte: Elaboração com base em publicações diversas

O conjunto de habilidade de leitura elencados na matriz visa analisar o nível de capacidade do leitor para acionar estratégias cognitivas – necessárias para o monitoramento consciente da produção de sentidos no processamento textual – e apresentar posicionamento ativo no processo de interação com o texto e autor, com vista à compreensão ampla e crítica de aspectos linguísticos, semânticos, discursivos e extratextuais.

Formação dos profissionais para familiarização com a matriz

Vencida a etapa de organização da matriz, o pesquisador tomou medidas para que o corpo docente sob sua coordenação se familiarizasse com esse instrumento pedagógico e aderisse à proposta de utilizá-lo em planejamentos de atividades de leitura em sala de aula. Em um primeiro encontro presencial que marcou com os professores, o pesquisador discutiu com eles atuais mudanças nos paradigmas educacionais e provocou-os a refletir sobre citações de educadores, como a que segue:

Precisamos fugir do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que o *feedback*, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de autorregulação, algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com sua realidade (MORAES, 1998, p. 55).

Essa citação e outras levaram o grupo de professores ao entendimento de que, nas últimas décadas, houve diversas e intensas mudanças envolvendo elementos do processo de ensino-aprendizagem escolar, por exemplo, novas teorias da linguagem e do texto, novas metodologias de ensino, inserção de novas tecnologias educacionais, nova visão do sujeito de aprendizagem. Tudo isso requer do professor um aprimoramento permanente para propiciar ao aluno condições de aprender de modo mais significativo e autônomo. Ao trazer o foco da reflexão para a leitura, o pesquisador firmou com os professores a ideia de que, nos dias atuais, é cada vez mais essencial o compromisso da escola de formar alunos leitores proficientes, capazes de serem bem-sucedidos na compreensão dos textos que circulam no ambiente escolar e nas outras esferas sociais.

Então o pesquisador aproveitou o gancho da discussão sobre leitura e convidou os professores a lançarem um olhar crítico sobre seus planos de ensino e de aulas, suas aulas, suas provas, tendo como direcionamento a seguinte questão: “Minhas ações contribuem para formar um aluno leitor competente?” Após um tempo reservado para pensamentos e cochichos, os professores manifestaram-se, de maneira unânime e contundente, de que ainda priorizavam, nas atividades de compreensão textual, questões de decodificação e localização de informações explícitas no texto e que estavam dispostos a buscar novos conhecimentos e novas práticas. Com isso, criou-se um ambiente favorável para o pesquisador trabalhar com eles a matriz.

O pesquisador fez cinco encontros presenciais, de duas horas cada, nas dependências do colégio, com o corpo docente para apresentação e discussão da competência estabelecida e da matriz com as habilidades de leitura. Em cada encontro, foram estudadas três ou quatro habilidades, com explicitação teórica oral e escrita, práticas com atividades de compreensão textual e diálogo coletivo para o compartilhamento do aprendizado.

Concomitantemente ao estudo da matriz, os professores em formação atenderam à solicitação do pesquisador e leram em casa a obra “Estratégias de leitura”, de Isabel Solé (1998), que aborda o processo de leitura a partir de viés cognitivo e sociointeracional, com destaque às estratégias cognitivas que o leitor mobiliza no ato de ler. Assim, a cada encontro presencial, também houve discussão de trechos da referida obra. Isso proporcionou domínio de aporte teórico pelos professores, facilitando e motivando a apropriação de conhecimentos conceituais e práticos sobre a matriz proposta.

Além dos encontros presenciais, também foram realizadas atividades por intermédio do ambiente virtual de aprendizagem *Blackboard*, disponibilizado pelo colégio. Por essa plataforma tecnológica computacional, ocorreram fóruns de discussão, interações por mensagens escritas instantâneas, postagens de materiais para leitura, entre outras iniciativas pedagógicas. Tudo isso possibilitou uma dinamicidade de diálogo entre o

pesquisador e outros professores e construção de oportunidades favoráveis à aprendizagem.

Todo esse processo formativo resultou em um envolvimento intenso dos professores e assimilação produtiva das habilidades de leitura da matriz proposta. E todos manifestaram disposição para tentar incorporar, no trabalho de leitura com seus alunos, os conhecimentos teóricos e práticos discutidos na formação.

Prova diagnóstica de compreensão de leitura

A partir dos fundamentos teóricos e práticos sobre leitura explicitados nas seções anteriores, da matriz elaborada e de diálogo com os professores na formação a eles proporcionada, o pesquisador formulou provas diagnósticas de compreensão textual para levantamento das habilidades de leitura já dominadas pelos alunos do quinto, sexto, sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental e daquelas que necessitavam ser desenvolvidas. Embora o colégio onde se realizou a pesquisa apresentasse turmas de nono ano, a direção não autorizou a aplicação de prova diagnóstica nessas turmas, porque estavam participando, naquela ocasião, de outros projetos pedagógicos.

Foram elaboradas duas diferentes provas: um modelo para alunos de quinto e sexto ano; outro modelo para alunos tanto de sétimo quanto de oitavo ano. Na elaboração das provas, o pesquisador utilizou alguns traços norteadores, como o grau de maturidade dos alunos, o uso de diversos textos de circulação social (notícia jornalística, anúncio publicitário, história em quadrinhos, poema, gráfico, artigos de opinião, entre outros), questões de múltipla escolha e discursivas, cada atividade com foco prioritário em uma habilidade de leitura para facilitar o diagnóstico.

A prova dos quintos e sextos anos foi elaborada, levando em conta as seguintes habilidades da matriz:

Quadro 3 – Habilidades contempladas na prova diagnóstica de 5º e 6º anos

QUESTÕES	HABILIDADES EM LEITURA
1	Estabelecer relações lógico-discursivas, por meio dos diversos recursos linguísticos.
2	Estabelecer relação de causa e consequência entre os elementos de um texto.
3	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa.
4	Inferir informação implícita em um texto.
5	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o tema e/ou a tese de um texto. ✓ Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
7	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
8	Localizar informações explícitas em um texto.
9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
10	Localizar informações explícitas em um texto.
11	Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção.
12	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
13	Relacionar a variedade linguística de um texto ao seu contexto de produção.
14	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecer relação entre os recursos verbais e não verbais em um texto construído com linguagem mista. ✓ Inferir informação implícita em um texto.

Fonte: Elaboração com base em publicações diversas

Por sua vez, a prova dos sétimos e oitavos anos efetivou as habilidades de leitura descritas a seguir:

Quadro 4 – Habilidades contempladas na prova diagnóstica de 7º e 8º anos

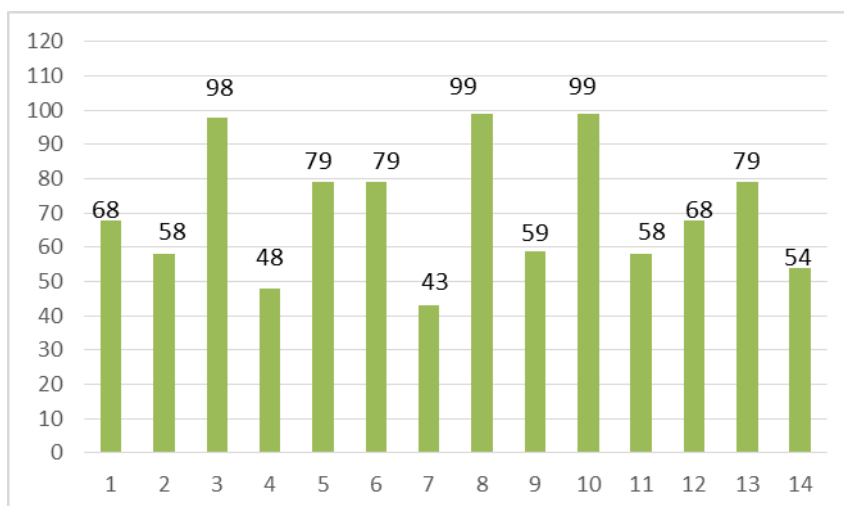
QUESTÕES	HABILIDADES EM LEITURA
1	Inferir informação implícita em um texto.
2	Localizar informações explícitas em um texto.
3	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
4	Inferir informação implícita em um texto.
5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
6	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa.
7	Distinguir fato de opinião.
8	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
9	Identificar o tema e/ou a tese de um texto.
10	Inferir informação implícita em um texto.
11	Estabelecer relação entre os recursos verbais e não verbais em um texto construído com linguagem mista.
12	Relacionar a variedade linguística de um texto ao seu contexto de produção.
13	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema. ✓ Identificar o tema e/ou a tese de um texto.
14.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecer relações lógico-discursivas, por meio dos diversos recursos linguísticos. ✓ Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção.

Fonte: Elaboração com base em publicações diversas

Após a aplicação das provas, os professores de cada ano se reuniram, sob a supervisão do pesquisador, para fazer um levantamento dos resultados. Por exigência da direção do colégio, o levantamento foi feito por ano e não por turma para evitar reclamações dos pais dos alunos, no caso de comparação de resultados de uma turma com outra. Na sequência, serão apresentadas as figuras com os resultados ano por ano. As figuras relacionam o número da questão da prova e a (s) habilidade (s) contemplada (s) – indicação na horizontal – com a quantidade de alunos que obtiveram êxito na questão – indicação na vertical.

Nos quintos anos, 120 alunos realizaram a prova e o resultado foi:

Figura 1- Resultado da prova diagnóstica de leitura no 5º ano

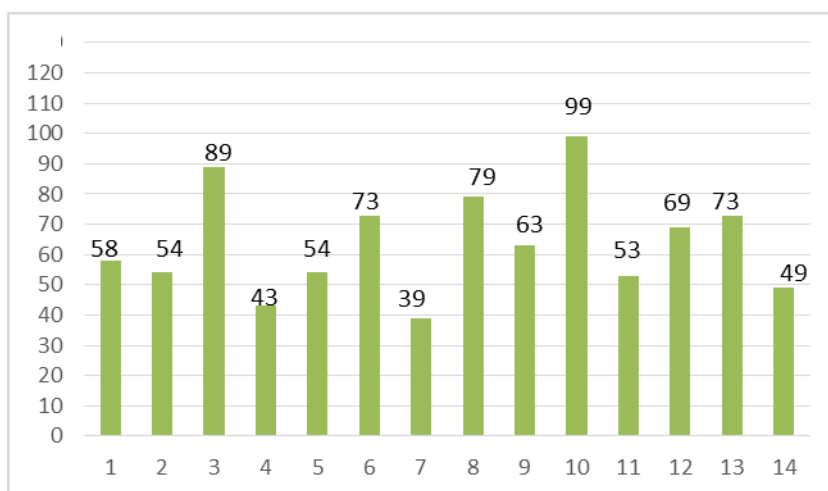


Fonte: Os próprios autores

A figura revelou as habilidades de leitura com menor desempenho nos quintos anos. Menos da metade dos alunos, de um total de 120, não demonstrou domínio destas habilidades:

- Estabelecer relação de causa e consequência entre os elementos de um texto (questão 2).
- Inferir informação implícita em um texto (questão 4).
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (questão 7).
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (questão 9).
- Estabelecer relação entre as partes de um texto a partir das estratégias coesivas empregadas em sua construção (questão 11).
- Estabelecer relação entre os recursos verbais e não verbais em um texto construído com linguagem mista (questão 14).
- Inferir informação implícita em um texto (questão 14).

Para a mesma prova, com 127 alunos dos sextos anos, houve o seguinte resultado:

Figura 2 – Resultado da prova diagnóstica de leitura no 6º ano

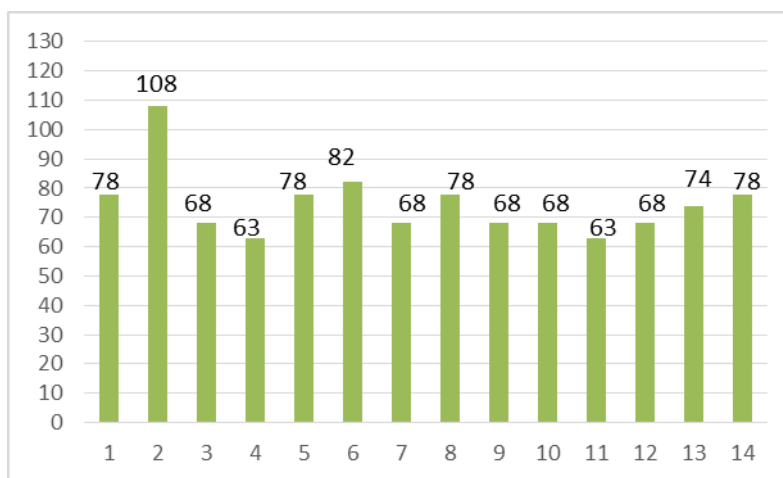
Fonte: Os próprios autores

A figura mostrou que os alunos dos sextos anos apresentaram resultados parecidos com os dos quintos anos, porém com algumas diferenças. Além de pelo menos a metade dos alunos dos sextos anos, de um total de 127, não dominar as mesmas habilidades de leitura não dominadas pelos alunos dos quintos anos, anteriormente citadas, também não obteve êxito em outras duas habilidades:

- Estabelecer relações lógico-discursivas, por meio dos diversos recursos linguísticos (questão 1)
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações (questão 5)

Nas turmas de sétimo ano, 130 alunos fizeram a prova e constatou-se este resultado:

Figura 3 – Resultado da prova diagnóstica de leitura no 7º ano



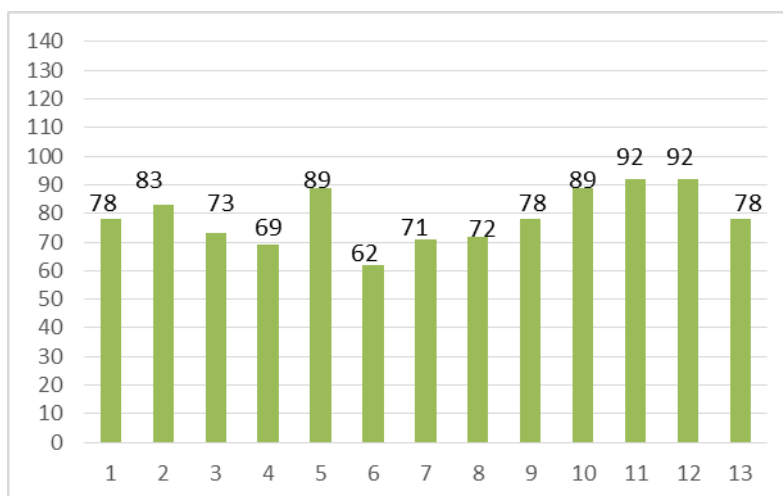
Fonte: Os próprios autores

Os dados da figura expressam que, de um total de 130 alunos, aproximadamente a metade deles não conseguiu demonstrar domínios nas seguintes habilidades de leitura:

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema (questões 3 e 13).
- Inferir informação implícita de um texto (questões 4 e 10).
- Distinguir fato de opinião (questão 7).
- Identificar o tema e/ou a tese de um texto (questões 9 e 13)
- Estabelecer relação entre recursos verbais e não verbais em um texto construído com linguagem mista (questão 11)
- Relacionar a variedade linguística de um texto ao seu contexto de produção (questão 12).

Nos oitavos anos, 140 alunos fizeram a prova e obteve-se desempenho geral representado na figura abaixo:

Figura 4 – Resultado da prova diagnóstica de leitura no 8º ano



Fonte: Os próprios autores

Verificou-se que, dos 140 alunos dos oitavos anos, aproximadamente metade não demonstrou domínio em três das habilidades de leitura não dominadas por uma considerável parte dos alunos do sétimo ano, contempladas nas questões 3, 4 e 7, nem em outras duas habilidades requeridas nas questões 6 e 8, apontadas a seguir:

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema (questão 3).
- Inferir informação implícita em um texto (questão 4).
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa (questão 6).
- Distinguir fato de opinião (questão 7).
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuações e de outras notações (questão 8).

Conforme declarado linhas atrás, a intenção primordial desses diagnósticos realizados em turmas do 5ª ao 8ª ano do Ensino Fundamental foi utilizar a matriz aqui proposta como suporte científico para os professores, a partir das informações concretas agora obtidas nas provas diagnósticas, planejarem e elaborarem com mais segurança e eficácia

materiais didáticos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de leitura em seus alunos, sobretudo aquelas verificadas nas provas como ainda não dominadas pelos estudantes e consideradas relevantes para se constituem leitores competentes de textos.

Considerações Finais

Uma válida preocupação do professor de Língua Portuguesa consiste em mostrar aos seus alunos a funcionalidade de suas aulas e como os conhecimentos propostos para aprendizagem podem ser significativos em sua vida cotidiana. Quando se trata do ensino de leitura, torna-se imprescindível o professor buscar adquirir formação consistente, em torno de pressupostos científicos – teóricos e metodológicos – para promover situações bem planejadas e motivadoras de desenvolvimento de competências e habilidades leitoras aos alunos. Nesse sentido, pondera-se que este artigo consegue atender, além dos objetivos declarados na introdução do trabalho, o propósito mais elevado de contribuir para deslocamentos e ressignificações dos diversos elementos – sujeitos, instituições, instrumentos, entre outros – envolvidos no complexo e desafiador processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola.

Referências

BONAMINO, A. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORTONI-RICARDO et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. Paulo: Contexto, 2010.

FREITAS, V. A. L. *Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora*. In: BORTONI – RICARDO, S. M. et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, p. 65 – 85, 2012.

GONÇALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, A. B. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*, 2ª. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 23-36.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*, 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACEDO, L. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórica – metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*, 4ª. ed, São Paulo: Atlas, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, 3ª. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1998.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*, 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. R. A. N. *Leitura de textos no Ensino Médio: uma proposta didática*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

ZABALA, A. *Como ensinar e aprender competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em maio de 2019.
Aprovado em setembro de 2019.

Formação de professores alfabetizadores pelo Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre avaliação realizada por municípios

*Leonete Luzia Schmidt*¹

*Jacqueline de Souza*²

RESUMO

O objetivo do presente artigo é conhecer como os municípios avaliaram a implementação e realização da formação continuada de professores no PNAIC. Para tanto foi necessário verificar quem era responsável pelo acompanhamento das ações do Pacto no município; identificar como era realizada a avaliação desse programa; e analisar a relação entre o que consta na proposta do Pacto e a avaliação realizada pelos municípios. Teve como procedimento metodológico a pesquisa documental e de campo, esta última realizada na Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL). Os resultados mostraram que os municípios assinaram o Pacto e designaram coordenação local e orientadores de estudos, sendo estes os responsáveis pela avaliação, e consideraram que a formação fora exitosa. No entanto, não foi constatado movimento por parte dos municípios no sentido de fazer com que a proposta de alfabetização trabalhada na formação fosse transformada em política pública de alfabetização nos municípios.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores. Avaliação. Alfabetização. PNAIC.

¹ Pós-Doutorado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Tubarão, Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3239-2980>. leonetes@gmail.com.

² Mestre em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Tubarão, Santa Catarina, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1598-5933>. profjacquesouza@gmail.com.

Literacy Teacher Training by the Right-Age National Literacy Pact Program (PNAIC): Reflections on Evaluation Carried out by the Municipalities

ABSTRACT

The aim of this article is to know how the municipalities evaluated the implementation of continuing teacher education at PNAIC. For that purpose, it was necessary to verify who was responsible for monitoring the Pact's actions in the municipality; to identify how the evaluation of this program was performed; and to analyze the relationship between what is contained in the proposal of the Pact and the evaluation carried out by the municipalities. The methodological procedure was the documentary and field research, the latter carried out at the Association of Municipalities of Laguna Region (AMUREL). The results showed that the municipalities signed the Pact and designated local coordination and study advisors, who were held responsible for the evaluation, and considered that the training was successful. However, the research revealed that the municipalities did not make any effort for the proposal of literacy that was worked in training to be transformed into public policy for literacy in the municipalities.

KEYWORDS: Continuing teacher training. Evaluation. Literacy Education. PNAIC.

Formación de Profesores de Alfabetización por el Programa Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC): Reflexiones sobre la Evaluación Realizada por Municipios

RESUMEN

El objetivo de este artículo es saber cómo los municipios evaluaron la implementación y la realización de la formación continua de docentes en PNAIC. Para ello, fue necesario verificar quién era el responsable de monitorear las acciones del Pacto en el municipio; identificar cómo se realizó la evaluación de ese programa; y analizar la relación entre el contenido de la propuesta del Pacto y la evaluación realizada por los municipios. El procedimiento metodológico fue la investigación documental y de campo, esta última realizada en la Asociación de

Municipios de la Región de Laguna (AMUREL). Los resultados mostraron que los municipios firmaron el Pacto y designaron coordinación local y orientadores de estudios, quienes fueron los responsables de la evaluación, y consideraron que la capacitación fue exitosa. Sin embargo, se constató que los municipios no hicieron movimiento para que la propuesta de alfabetización trabajada en la capacitación se transformara en una política pública de alfabetización en los municipios.

PALABRAS CLAVE: Formación continuada de profesores. Evaluación. Alfabetización. PNAIC.

* * *

Introdução

Dentre as políticas públicas de formação continuada de professores nas últimas décadas está a do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste, os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios assumem um compromisso formal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito de idade. Além disso atribuem a formação dos professores alfabetizadores grande peso para assegurar que este compromisso se concretize. Trata-se de uma política de formação do professor vinculada às reformas do Estado realizadas a partir de 1990, quando o Brasil assumiu, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*³, o compromisso de erradicar o analfabetismo no país.

Dentre as inúmeras reformas realizadas pelo Estado brasileiro na educação está a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, com definição dos três primeiros anos para a alfabetização, através da Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006). A partir desta lei, um conjunto

³ A Conferência Mundial de Educação Para Todos foi realizada na Tailândia, em 1990, é considerada o grande marco da reforma educacional empreendida a partir desse período. Organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, e subscrita por 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, resultou em consensos que deveriam penetrar a formulação dos planos decenais de educação, em especial nos países mais populosos e com os maiores índices de analfabetismo do mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

de outras medidas legais foi emitida pelo Estado, objetivando assegurar que todas as crianças aprendam a ler, escrever e calcular até os oito anos de idade.

Esta definição de alfabetização até os oito anos de idade também consta no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 (PNE – 2014/2014), que tem como diretrizes a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, dentre outras, propondo, na Meta 5, “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2015).

Seguindo o modelo de *multiplicadores*⁴, a formação proposta no PNAIC, contempla professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e coordenadores pedagógicos vinculados às classes de alfabetização, conforme consta no artigo 7º da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Um programa criado pelo Governo Federal para ser desenvolvido em parceria com estados e municípios pressupõe que estes entes da federação acompanharam sua realização e os resultados alcançados. Além disso, nos cadernos do PNAIC a avaliação do programa de formação é uma das ações a serem realizadas. Neste sentido, realizou-se um levantamento junto a municípios da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL)⁵, sul do estado de Santa Catarina, sobre como foi realizado este processo de avaliação do programa de formação de professores em âmbito municipal.

A pesquisa foi realizada em cinco municípios: um deles de grande porte, dois de médio e dois de pequeno porte. Foram feitas entrevistas com os orientadores de estudo, coordenador local e secretária de Educação. Ao todo foram oito orientadores de estudo, sendo três do município 1; um orientador de estudos do município 2, dois orientadores de estudos do município 3; um orientador de estudos do município 4; um orientador de

⁴ Seguindo o conceito trazido por Freitas (2002), *multiplicadores* seriam professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores e, assim, sucessivamente, em uma *cadeia* de formação.

⁵ A AMUREL é uma entidade com personalidade jurídica própria de direito privado, de duração indeterminada e sem fins lucrativos, visando à interação administrativa, econômica e social dos municípios que a compõem, regendo-se pelo seu Estatuto (Mais informações em <amurel.org.br>).

estudos do município 5; também uma secretária municipal e a coordenadora local deste município, no período de 2013 a 2016.

Além da entrevista foram analisados os seguintes documentos: portaria que cria o PNAIC; termo de adesão; caderno de apresentação do Pacto, que contém orientações sobre a formação de professores alfabetizadores; documento orientador das ações de formação e demais cadernos e/ou orientação do Ministério da Educação (MEC) sobre a formação de professores alfabetizadores; relatórios de acompanhamento de professores realizados pelos coordenadores e orientadores de estudos; e material de professores que foram publicados. Os resultados estão organizados em quatro itens: a formação continuada de professores no PNAIC; o envolvimento dos municípios com a formação dos professores alfabetizadores no PNAIC; a avaliação da formação dos professores alfabetizadores no PNAIC pelos municípios; e sistema integrado de monitoramento execução e controle como acompanhamento da formação do professor alfabetizador no PNAIC.

A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O PNAIC foi, inicialmente, uma proposta de formação apresentada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE) para atender todos os estados do Nordeste e da Região Norte, articulados com as universidades em que professores tivessem participado do Pró-Letramento.

A partir desse projeto inicial, o MEC adotou o Pacto como política oficial para todo o país e atribuiu às universidades públicas brasileiras a coordenação-geral do Programa, inicialmente previsto para dois anos, contando com coordenação-geral nos estados, professores formadores ligados às universidades, orientadores de estudo provenientes de todos os

municípios, coordenadores locais dos municípios e professores alfabetizadores.

No final do segundo semestre de 2012, as universidades começaram a constituir as equipes que iriam atuar na formação dos mais de cinco mil municípios que aderiram às ações do PNAIC, e, em 2013, iniciaram a implantação do projeto em âmbito nacional (BRASIL, 2012).

Segundo consta no caderno de apresentação, o PNAIC foi o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC, e visava a garantir o direito de alfabetização a todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para que esta ação se efetivasse seria necessário ter como foco a base do processo, ou seja, o aperfeiçoamento do professor alfabetizador. Este eixo nº 1 do Pacto, denominado “formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”, está articulado aos demais eixos que compõem o programa, sendo eles: “2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização” [...] (BRASIL, 2014a).

Percebe-se que se trata de um programa amplo, incluindo um conjunto de ações articuladas, cuja materialização demanda investimento financeiro e de recursos humanos significativos para viabilizar a qualidade definida na proposta, cujo resultado é a alfabetização com letramento das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O programa de formação continuada tem como pressuposto teórico-metodológico a alfabetização na perspectiva do letramento, envolvendo questões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos para o Ciclo de Alfabetização. Nesta perspectiva, a apropriação do código deve ser articulada ao contexto e às práticas sociais. Para viabilizar este processo, os materiais pedagógicos e demais itens previstos no eixo 2 eram disponibilizados para a formação, assim como as avaliações sistemáticas que compõem o 3º eixo eram parte do curso de formação, incluindo, nesse processo, a aplicação de uma avaliação com as crianças do 3º ano e a

aplicação de uma avaliação externa universal, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visando a aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

A justificativa para a inclusão da avaliação como parte da formação do professor alfabetizador objetivava contribuir com as redes na implementação de medidas e políticas para melhorar os índices de alfabetização. Da mesma forma, o 4º eixo, referente à gestão, ao controle social e à mobilização, era parte da formação. Este último visava ao fortalecimento do comitê gestor nacional, estadual e municipal, bem como de suas coordenações e a consolidação das articulações entre o MEC e os entes federados de modo a garantir o funcionamento do programa, bem como sua organização, assegurando a qualidade no alcance dos objetivos propostos (BRASIL, 2014).

No entanto, faz-se necessário, também, articular as políticas voltadas à alfabetização no Brasil, ao consenso de políticas neoliberais materializadas em documentos internacionais, conferências e eventos mundiais organizados e/ou mediadas por organismos e organizações internacionais a partir de 1990. Dentre eles, destacam-se: o Ano Internacional da Alfabetização (1990); Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien (1990); Declaração de Dakar: Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003- 2012); Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005); e o Desafio da Alfabetização Global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012. Nesses, o Estado brasileiro assumiu compromissos de diminuir os índices de analfabetismo no país, assim como de ampliar o tempo de permanência das crianças e dos adolescentes na escola, e maiores índices de aprovação.

Articuladas a estes compromissos assumidos pelo Estado brasileiro é que políticas públicas que assegurassem acesso e permanência das crianças na escola foram delineadas. Considerando que as questões de acesso a partir

da virada do milênio estavam asseguradas, a permanência da criança na escola requer, também, inclusão de questões didático-pedagógicas. A formação continuada dos professores alfabetizadores, proposta no PNAIC, deixa claro que o objetivo não é a reprodução de métodos e técnicas, mas a prática da reflexão da ação pedagógica realizada pelo professor alfabetizador com vistas à reelaboração deste fazer para a melhoria da sua atuação e dos resultados da aprendizagem das crianças.

Considerando a perspectiva teórica anunciada e, ao mesmo tempo, que se trata de uma formação que perdurou por mais de quatro anos, pode-se dizer que vai ao encontro do entendimento de Libâneo (2004), quando diz que a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente dos professores, e a reflexão sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva teórica de emancipação crítica dos alunos, terá como consequência a melhoria da qualidade da aprendizagem na escola pública.

As atribuições de cada um dos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, estão definidas na Resolução nº 4/13, a qual assegura às universidades públicas o papel de coordenação-geral e coordenação-adjunta. Em âmbito municipal havia o coordenador local e o orientador de estudos; o primeiro, responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Provas Brasil⁶ e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁷, pelo gerenciamento das senhas do orientador de estudos e dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2014). E os orientadores de estudos, como o próprio nome indica, atuavam diretamente com o professor alfabetizador na orientação dos estudos definidos nos cursos de formação nos polos regionais.

⁶ Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo INEP/MEC, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados.

⁷ ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em Matemática e desempenho em escrita.

O envolvimento de universidades, poder público de todos os entes federados, escolas de educação básica e professores que atuam em sala de aula é uma questão de grande relevância desse programa de formação de professores. Unir quem produz conhecimento a quem o coloca em prática, viabilizados pelo Estado, é, sem dúvida, aspecto a ser considerado.

Se por um lado há, nesse programa de formação de professores do PNAIC, a questão relevante que é a articulação entre universidade e educação básica, por outro lado, essa formação segue o modelo de *multiplicadores*, o que nem sempre assegura a qualidade prevista. No caso do PNAIC, a formação dos alfabetizadores era conduzida pelos orientadores de estudo. Estes participavam dos cursos realizados nos polos regionais, cuja formação era conduzida pelos coordenadores-adjuntos das universidades. Nesse processo, as formas de incorporação dos conhecimentos são diferentes de acordo com a formação e conhecimentos de cada um, o que pode levar à fragilização da formação.

Após formação nos polos regionais, no retorno para seus respectivos municípios, os orientadores de estudos reproduziam nos cursos ou reuniões de estudo o que haviam aprendido: leituras, conteúdos e metodologias, dinâmicas/estratégias didáticas, enfim, todo o conhecimento adquirido de modo que os professores fossem agregando novas possibilidades pedagógicas para suas aulas.

Essa proposta de formação, como parte do Pacto, deveria ser efetivada no município em que o professor alfabetizador residia, o que fazia com que a formação ocorresse no local de trabalho do professor ou em escola próxima, o que facilitava sua participação.

O envolvimento dos municípios com a formação dos professores alfabetizadores no PNAIC

O PNAIC, como já mencionado no item anterior, é resultado de um compromisso formal e solidário assumido pelos governos federal, do Distrito

Federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, para, entre outros compromissos, atender à Meta 5 do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015).

De acordo com as informações levantadas junto à AMUREL, os dezoito municípios desta região assinaram o Pacto. Após assinatura, cada município designou coordenadores locais e orientadores de estudos para dar início ao trabalho de formação.

Nas entrevistas pode-se constatar que os municípios designaram responsáveis pela coordenação local e orientação de estudos.

Uma das orientadoras de estudo diz: “[...] eu era a responsável como coordenadora local e a [...] era a orientadora de estudos [...]” (M2-E2⁸-Entrevista realizada em 30/06/2018). Outra entrevistada também confirmou: “[...] Havia... havia... o coordenador, havia as orientadoras e, mesmo assim, o secretário da educação também tava por dentro do que nós fazíamos na época” [sic] (M1-E3-Entrevista realizada em 10/01/2018).

O que nem todos os municípios fizeram foi seguir as determinações presentes nas orientações do Pacto, as quais determinavam que os profissionais que fossem assumir as funções de coordenador e orientador de estudos

deveriam ser escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendessem aos seguintes requisitos cumulativos: Ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do PNAIC nos anos anteriores; ter disponibilidade

⁸ Os municípios participantes da pesquisa foram identificados como M1 para município 1; M2 para município 2, M3, para município 3 e assim sucessivamente. Os coordenadores locais e orientadores de estudo de cada município foram identificados como E1, E2, E3.

para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2015, p. 4).

Considerando informações extraídas das entrevistas com os orientadores de estudo e coordenador local, nem todos os critérios acima descritos foram atendidos pelos municípios ou estado de Santa Catarina, haja vista que a maioria havia sido indicada pela Secretaria de Educação do município e não por processo de seleção pública e transparente.

Constatou-se, junto aos entrevistados, que a formação fora importante para novos aprendizados. Uma das orientadoras falou com grande entusiasmo das atividades realizadas pelas professoras cursistas: “[...] *a gente ensinou como fazer a sequência didática, e elas tinham que adequar a cada realidade da sala de aula delas Era bem interessante, porque elas... nossa... ousavam muito, eram muitas atividades maravilhosas e elas registravam em fotos, em vídeos. Nossa! E também as formações... fizeram com que os professores... é... lessem bastante, porque nós, na nossa prática, no nosso dia a dia, a gente não tira tempo pra ler... e a formação fazia, não obrigava, mas fazia com que o professor... lesse, porque se o professor não lesse, ele não saberia, é... fazer... os relatórios. Elas traziam, também, as atividades que elas faziam com os alunos, porque a sequência didática, ela começa... ela começa da leitura e passa por todas as matérias, então, vai Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, mas com foco na Língua Portuguesa, e no final elas traziam trabalhos das crianças, era exposto, era bem legal, era bem legal. Tinha essa... essa... essa interação entre um... uma escola e outra. Então, às vezes, o trabalho da escola X era totalmente diferente da escola Y, o [...], que já fica no interior, trazia o trabalho, já era totalmente diferente do pessoal aqui do bairro tal, que é... a escola do centro da cidade, e era, às vezes, o mesmo tema, às vezes lia o mesmo livro e... **tinha atividades totalmente diferentes, era bem... bem interessante [...]**”.*

[sic] (M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Durante as entrevistas os(as) orientadores(as) de estudo evidenciavam comprometimento com a formação dos professores alfabetizadores que estavam sob sua responsabilidade. Percebeu-se sua satisfação ao afirmar sobre a grande mudança que havia acontecido na forma de as professoras de seu município ministrarem suas aulas. Segundo eles(as), favoreceu a prática da escrita e da leitura, haja vista ser necessário realizar uma análise do processo de ensinar e das atividades propostas, consolidando, assim, a prática da reflexão sobre as possíveis formas de materializar as ações aprendidas nas formações. Conforme Hobold e Silva (2014, p. 7),

os formadores de professores precisam oportunizar o desenvolvimento de novos conhecimentos, para que auxiliem na formação de professores críticos e reflexivos sobre as suas ações e responsabilidades perante os desafios de ensinar cidadãos também desenvolvidos em sua criticidade e conscientes da sua cidadania.

A considerar as falas das orientadoras de estudo, a formação oferecida pelo PNAIC seguiu esta direção: a prática cotidiana do professor alfabetizador como ponto de partida para uma nova compreensão dessa mesma prática, a formação continuada como elemento mediador.

No que diz respeito ao acompanhamento/avaliação pelos municípios da formação de professores no PNAIC, o processo foi acompanhado pelos coordenadores locais e orientadores de estudo.

Isso fica evidente quando perguntado para as orientadoras de estudo como era realizado o acompanhamento/avaliação das formações dos professores que participavam do Programa PNAIC, cujas respostas descrevem, regra geral, ações de orientadores e coordenadores locais. Para esta ação utilizavam o acompanhamento em sala de aula para verificar como estavam fazendo com o que aprenderam no curso, relatórios de frequência, diário de bordo.

Os entrevistados do município 1 responderam que, algumas vezes, faziam visitas às escolas para realizar o acompanhamento das professoras. “[...] e nós íamos, de vez em quando nas salas, pra ver como estava acompanhando a alfabetização, nós fazíamos o acompanhamento através de visitas, né... a gente visitava as escolas, e... era esse o acompanhamento [...]” [sic]. (M1-E2-Entrevista realizada em 10/01/2018). Neste município, podiam sempre contar com a presença da coordenadora de estudos: “[...] Então, a coordenadora estava sempre conosco nas formações noturnas... sempre estava conosco, e... nós íamos para as salas de aula, então, assim: o que acontecia? A gente fazia a formação, passava a parte teórica ‘pros’ professores [...]” [sic] (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Os entrevistados do município 2 fizeram referência ao relatório de frequência como um dos critérios utilizados para a validação da bolsa de estudos. Existia, segundo os relatos, um documento intitulado diário de bordo⁹, no qual as professoras traziam suas principais conclusões e apresentavam um pequeno relato sobre o encontro de formação que havia acontecido: “[...] Com relação ao acompanhamento das formações, eram realizadas através dos registros de frequência e também por registros descritivos de um diário de bordo [...]” (M2-E3 – Entrevista realizada em 30/06/2018).

Os encontros de formação continuada do PNAIC, nos municípios, aconteciam quinzenalmente. Nesta formação, as professoras alfabetizadoras, além dos estudos programados, apresentavam suas dúvidas ou qualquer dificuldade referente à prática pedagógica que vinham realizando para colocar em prática o que trabalhavam nos encontros. A orientadora de estudos, após analisá-las, montava estratégias para trabalhá-las de modo que facilitasse ou sanasse o problema apresentado pela professora. “[...] Depois dos treinamentos nós organizávamos, juntamente com a coordenação, né, através dos planejamentos que a gente

⁹ O diário de bordo trazia as atividades realizadas, registradas diariamente em um caderno, com um breve resumo do encontro.

fazia, e a gente montava os cronogramas do curso e montava as formações, né, os grupos de professores, com as escolas da GERED, né, dando preferência pros professores de primeiro ao terceiro ano. E os encontros aconteciam quinzenalmente, né, presenciais, porque a gente tinha uma parte, também, que a gente fazia a distância” [sic] (M3-E1- Entrevista realizada em 08/10/2018).

Nas falas acima, pode-se perceber que o acompanhamento da formação dos professores alfabetizadores no PNAIC acontecia em visitas das orientadoras de estudos às salas das professoras cursistas, na socialização com explanação e amostra de trabalhos que haviam sido realizados em sala, no acompanhamento dos relatórios de frequência e anotações das práticas em diários e na atenção às professoras que apresentavam dificuldades para realizar a prática pedagógica que havia sido trabalhada nos encontros de formação. Ou seja, o acompanhamento se dava pelos orientadores de estudos e/ou coordenadores locais referente ao que registravam sobre o seu fazer pedagógico.

Saviani (2001 apud SALOMÃO, 2014, p. 60) enfatiza que:

A formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Neste sentido, conforme o autor, a formação continuada de professores alfabetizadores torna-se o estudo teórico de temas definidos nos materiais impressos, centrando-se na realização de atividades em sala de aula, constituindo-se mais como estratégia na construção de novos conhecimentos, a partir da prática social, compreendendo esta dinâmica social de forma articulada com o contexto social mais amplo (SALOMÃO, 2014).

Para Alferes e Mainardes (2019, p. 48),

os orientadores de estudo e professores alfabetizadores interpretam, e traduzem em ação, os textos do PNAIC de formas diferenciadas. Ainda, com base em aspectos da teoria de Bernstein, argumenta-se que o PNAIC apresenta elementos da chamada pedagogia mista, ou seja, fundamenta-se no modelo pedagógico de competência e, também, em alguns aspectos do modelo pedagógico de desempenho. Por um lado, o Pacto enfatiza o emprego de práticas sistemáticas no processo de alfabetização e monitoramento da aprendizagem dos alunos (o que está relacionado ao modelo de competência). Por outro lado, há preocupação com a melhoria de índices e desenvolvimento de estratégias de avaliação externa (modelo pedagógico de desempenho).

Ainda que o Pacto tenha se constituído em um programa inovador e necessário para a melhoria da qualidade da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, além, claro, do favorecimento na busca de caminhos que fizessem os professores reverem e ressignificarem sua forma de atuar em sala de aula, não deixa, também, de estar focado no desenvolvimento de competências e desempenho dos estudantes (ALFERES; MAINARDES, 2019).

A avaliação da formação dos professores alfabetizadores no PNAIC pelos municípios

Coordenadores e orientadores de estudos foram questionados sobre como foram realizadas as avaliações de aprendizagem pela rede municipal ou estadual, durante o período de vigência do PNAIC, mais especificamente de 2013 a 2016.

Neste questionamento, o objetivo era perceber se as redes de ensino utilizaram outras formas de avaliar a formação que acontecia em seu

município, tentando identificar os impactos que este aprendizado teria na vida escolar dos alunos e dos professores.

As entrevistadas deixaram claro que não foram realizadas avaliações pelas redes de ensino, ou uma prova para verificar mudanças na aprendizagem das crianças depois do início do PNAIC. Entretanto, fizeram referência às avaliações em larga escala, aos relatórios trazidos pelas professoras e socializados nos encontros de formação, e aos acompanhamentos na sala de aula, o que não deixam de ser avaliações realizadas.

“[...] Não teve nenhuma avaliação extra, somente a ANA [...] a única coisa que teve foi uma avaliação 2014, 2015, no programa do SIMEC [Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle], para avaliar a aplicabilidade do Pacto na prática pedagógica do professor. Então, o professor, ele postava as fotos, ele fazia uma prova objetiva, também, sobre a metodologia! [...]” [sic] (M3-E2-Entrevista realizada em 22/10/2018).

Outra entrevistada falou: *“[...] A nossa avaliação era através de... de relatório. A... rede, ela não montou nenhuma prova, nada pras crianças, tá? Os orientadores... alfabetizadores faziam um relatório mensal e davam um retorno [...] A gente fazia a provinha Ana. [...] o município não fez nada, não elaborou nenhum tipo de prova específica... pra avaliação [...]” [sic] (M4-E1-Entrevista realizada em 26/10/2018).*

Pode-se perceber que as avaliações estavam sendo realizadas, tanto para aferir o rendimento das crianças com a realização da ANA quanto dos professores cursistas com os relatórios a serem inseridos no SIMEC.

Estes relatórios foram citados nas entrevistas e apresentados como dois modelos que deveriam ser seguidos: um relatório sucinto e um relatório completo os quais tanto as professoras como as orientadoras de estudo tinham que realizar. Estes relatórios continham um cabeçalho com identificação do município, nome do coordenador local, do orientador de estudos, o período dos encontros relatados e uma breve descrição do encontro de formação no município. O relatório sucinto, como o próprio nome

indica, não continha detalhes da formação, já o relatório completo, continha detalhadamente o que fora realizado na formação.

Considerando que a maioria dos entrevistados mencionou que as avaliações do PNAIC nos municípios foram realizadas através desses relatórios dos professores alfabetizadores, buscou-se conhecer o conteúdo deles. O entrevistado do M1 informou que eram dois modelos, um sucinto e outro completo: “[...] *Então, a gente seguiu um padrão, enquanto teve bolsa, a gente seguiu um relatório padrão... mês, um relatório sucinto e um completo. No relatório sucinto, elas... é... de uma... forma breve, explicasse o que foi trabalhado à noite, e como elas aplicariam na sala de aula, de uma forma breve. Então, esse completo, às vezes, demorava 45 dias pra ser entregue... a gente aceitava algumas coisas, tipo... todas as turmas de primeiro ano faziam o mesmo projeto, então elas montavam a mesma estrutura e anexavam partes separadas... daí o relatório completo, ele era um pouco mais maleável [...]. Orientadores de estudo realizavam relatórios para entregar ao coordenador local e, posteriormente, ao formador do polo*” [sic] (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018). As formadoras das orientadoras, após a leitura do relatório que era enviado via *e-mail*, como realização de suas tarefas, retornavam enviando um relatório com um parecer pontuando suas considerações acerca do que elas haviam desenvolvido no período estabelecido.

O percurso do desenvolvimento do projeto, ou no caso, do programa de formação continuada deveria ter como foco a verificação diagnóstica de quais etapas estão sendo cumpridas e quais precisam ser revistas.

Se as redes não contavam com avaliações de acompanhamento da formação, o MEC acompanhava a formação dos professores pelo PNAIC por meio do SIMEC.

Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle como acompanhamento da formação do professor alfabetizador no PNAIC

O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do Governo Federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades (BRASIL, 2018).

No manual de orientações para preenchimento do sistema consta uma breve descrição da forma de avaliação presente no sistema *on-line*:

Coordenador da IES: cadastra a equipe da IES, forma as turmas de Orientadores de Estudo e avalia o Coordenador Adjunto; **Coordenador Adjunto da IES:** avalia os Supervisores; **Supervisor:** avalia os Formadores; **Formador:** avalia os Orientadores de Estudo; **Coordenador local:** em conjunto com os Formadores, avalia os Orientadores de Estudo; **Orientadores de Estudo:** avalia os Professores Alfabetizadores e pode ser solicitado a avaliar o seu Formador e Coordenador Local.; **Professor Alfabetizador:** realiza sua auto-avaliação e pode ser solicitado a avaliar o seu Orientador de Estudo e Coordenador Local. Além do preenchimento dos dados cadastrais você deve avaliar o curso. [...] Todos terão acesso a estas informações e serão utilizadas pela Instituição formadora para identificar os aspectos que necessitam de melhoria durante a execução do curso de formação (BRASIL, 2013, p. 4).

Os professores alfabetizadores e orientadores de estudos passaram a ter acesso à utilização da plataforma em 2013, e nela inseriam seus relatórios de trabalho solicitados na formação, além de outras atividades, conforme pode ser observado nesta fala: “[...] *Então, ah... desde o início do programa, todos os anos teve o SIMEC, que era um sistema de monitoramento. Lá... todos os orientadores tinham que, mensalmente, validar as bolsas através de... 100 por cento de presença e... entrega de trabalhos, relatórios e... atividades práticas realizadas [...]*” (M1-E1-Entrevista realizada em 10/01/2018).

Desta forma, para a garantia dos benefícios todos os envolvidos tinham ações que deveriam ser previamente cumpridas:

Todos precisam dar conta das suas tarefas de acordo com os prazos estabelecidos pelo próprio MEC. A plataforma é ‘alimentada’ através do resultado dos relatos dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo e dos resultados das avaliações externas aplicadas nas escolas dos professores participantes (RIBEIRO; LUCENA; ABREU, 2018, p. 204).

O SIMEC, então, direcionava os cursistas a cumprir uma avaliação própria no sistema, conforme o relato nas entrevistas: “[...] *tinha o... o... o acompanhamento acontecia através de uma plataforma on-line, o SIMEC, que era uma forma de monitorar frequência, e também acho que tinha uma área para avaliação, isso a orientadora poderá te informar melhor, né*” [sic] (M2-E1-Entrevista realizada em 30/06/2018). O monitoramento das ações do PNAIC, via SIMEC, favoreceu a operacionalização e gestão do programa pelo MEC:

Em se tratando especificamente do monitoramento das ações desenvolvidas e sugeridas pelo PNAIC, o SISPACTO foi implantado pelo MEC em forma de site. O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e das propostas on-line, preparação para convênios, e para receber assistência técnica e financeira do Governo Federal na área da educação. Pelo SIMEC, cada ente federado pode fazer o diagnóstico de sua situação e propor ações para superar as dificuldades ou para melhorar o desempenho de sua rede. Do ponto de vista do funcionamento do portal, para ter acesso ao sistema basta acessar a página da internet do SIMEC. O sistema é composto por módulos desenhados com a intenção de facilitar a sua utilização pelo usuário. Os módulos se dividem de acordo com

os programas de políticas públicas em vigor, criadas pelo governo federal (RIBEIRO; LUCENA; ABREU, 2018, p. 203).

Para os referidos autores, a avaliação, assim, acaba se distanciando dos contextos nos quais os sujeitos concretos vivem no cotidiano das escolas e das salas de aula, seus conflitos pessoais, profissionais, sociais inerentes a uma prática cuja função deveria ter o propósito da melhoria da condição humana, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO; LUCENA; ABREU, 2018).

“[...] no sistema avaliava coordenador, alfabetizador, tinha esse espaço. Tinham também, daí tínhamos uma avaliação, sim, que tinha que ter até um certo percentual, até 70 por cento, porque se não nem recebia bolsa, tinha que ter a frequência, tinha que ter a apresentação dos trabalhos, nós também tínhamos que responder, nós... enquanto professor, até o orientador, coordenador, todos tínhamos que responder diretamente num portal pro MEC, do SIMEC, lá no portal direto do SIMEC. E... se não atingisse nem recebia bolsa, era cortada a bolsa.” [sic] (M3-E1-Entrevista realizada em 08/10/2018).

Também, nesta plataforma havia um espaço para a avaliação dos orientadores locais, orientadores de estudos, todos os envolvidos no programa.

[...] professor alfabetizador, orientador de estudo, formador, supervisor, coordenador local, coordenador geral e coordenadores adjuntos, precisaram compreender e atuar no processo avaliativo de todos os perfis contidos no sistema SIMEC e as avaliações implicam no recebimento das bolsas atreladas ao programa (BRASIL, 2014a, p. 2).

Para dar conta da amplitude do programa, seria necessária uma forma de gestão e monitoramento de todos os envolvidos. Este programa tratava de uma importante ferramenta tecnológica que proporcionava as

ações do Pacto, agilidade, transparência e reelaboração de estratégias, caso fosse necessário (BRASIL, 2014a).

Nele, professores, orientadores inseriam fotos e relatos sobre suas práticas, bem como as sequências didáticas, que eram uma prática ensinada para as alfabetizadoras. Sobre esse processo de avaliação via sistema, Ribeiro, Lucena e Abreu dizem não ter certeza da sua contribuição na formação do professor.

Em meio a esse emaranhado de dados, resultados e informações, uma questão se coloca. Esses resultados, por serem avaliados por mecanismos externos, nem sempre possibilitam o envolvimento dos professores e orientadores de estudos que necessariamente são alvo do acompanhamento do programa, o maior desafio que se depreende da análise do funcionamento do programa está, entre outras coisas, no fato do acompanhamento ser feito predominantemente por meio virtual. Embora se pretenda o cruzamento dos dados, não se pode ter a garantia de que as respostas dadas pelos envolvidos reflitam de fato suas concepções e práticas. Outro ponto diz respeito ao fato de que ao utilizar-se das avaliações externas e seus resultados como indicador de efetividade, o monitoramento deixa de contemplar questões dos professores e seus contextos de ação (RIBEIRO; LUCENA; ABREU, 2018, p. 203).

Se as avaliações externas não asseguram, necessariamente, que os resultados reflitam a realidade e as redes se restringindo às avaliações realizadas pelos orientadores de estudos e coordenadores locais, ambos envolvidos diretamente com a formação, pode-se inferir que os municípios não fizeram uma avaliação do programa de formação de professores alfabetizadores para além daquilo que fora exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ocasião da assinatura do convênio.

Considerações finais

O PNAIC, com início no ano de 2012, é umas das políticas públicas de alfabetização implantadas no Brasil nas últimas décadas e vinculadas àquelas que dispõem sobre alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade. Neste programa com ações direcionadas a partir de quatro eixos de atuação, o primeiro tem como foco a formação continuada para professores alfabetizadores e orientadores de estudos das escolas públicas do país. Articulados a este estão os demais eixos que tratam de materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais; avaliação no nível da alfabetização; e gestão, controle e mobilização social.

A formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC foi anunciada como uma estratégia para a melhoria na qualidade da educação e elevação dos índices de alfabetização dos sistemas de ensino, sendo realizada em parceria com as universidades públicas do país, que assumiram a função de coordenação-geral e adjunta no processo de formação. Seguiu o modelo de *multiplicadores*, onde cada grupo participante tinha um papel na formação, desde a coordenação-geral e adjunta, coordenação de polo, até a coordenação local e orientadores de estudos, estes atuando em âmbito municipal na formação do professor alfabetizador.

Ao observar as falas dos orientadores de estudo e dos coordenadores locais, pode-se perceber que a prática do professor alfabetizador foi um elemento importante no processo de formação. A partir dela é que o processo de estudos e reflexões ocorria, dando certo protagonismo ao professor alfabetizador nesse seu processo de formação. Evidentemente que isso não torna este modelo de multiplicadores a melhor forma de realizar a formação continuada. Mas, num país com a dimensão territorial do Brasil, somada às suas diferenças sociais e culturais, foi um caminho encontrado pelo Estado para chegar a todos os professores alfabetizadores.

Os resultados alcançados com a pesquisa evidenciam que na região da AMUREL a formação ofertada pelo PNAIC foi significativa para os professores que dela participaram, haja vista afirmarem que nesta formação tiveram a possibilidade de mudar seu fazer e se redescobrir enquanto ser social e profissional, dando novo direcionamento à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula nas classes de alfabetização.

No que se refere à avaliação da formação de professores pelo PNAIC, os resultados mostraram que não houve avaliação específica ou acompanhamento por parte dos gestores municipais ou estaduais, sendo esta função realizada pelo orientador de estudos e/ou coordenador local, parte das suas atribuições estabelecidas nos documentos do Pacto referentes à formação.

Não se constatou, por parte dos municípios, movimentos ou ações no sentido de fazer com que os conhecimentos adquiridos pelos professores alfabetizadores a partir da formação obtida no PNAIC fossem efetivados, na prática, como uma política de alfabetização para os municípios. Enquanto realizava o curso, o professor colocava os novos conhecimentos em prática em sua sala de aula, haja vista ser parte da formação a reflexão sobre a prática. No entanto, após conclusão do curso a opção de continuar ou não com a concepção de alfabetização trabalhada na formação ficou sob responsabilidade e decisão de cada participante.

Ainda assim, acredita-se ter sido um programa de formação que certamente mudou muitas práticas de alfabetização nas escolas e que permitiu aos participantes incorporarem novos conhecimentos e alterarem seu modo de conceber e desenvolver seu fazer cotidiano.

Mesmo tendo clareza dos limites desse programa de formação continuada, políticas públicas como esta proposta no PNAIC devem ser transformadas em políticas permanentes, dada sua importância e necessidade, quando se pensa em melhorar a qualidade da educação no país.

O Pacto, assim como os outros programas que o antecederam, foi muito importante no que tange à busca pela prática da reflexão e

investigação do fazer docente, redefinindo sua metodologia e visão do processo de alfabetização. Políticas educacionais permanentes são fundamentais, para que haja a mobilização dos diversos segmentos sociais para soluções da erradicação do analfabetismo no país, criando condições efetivas para a continuidade dos estudos para todas as crianças.

Referências

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

AMUREL. Associação de Municípios da Região de Laguna. Disponível em: <amurel.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa*. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Orientação das Ações de Formação. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

_____. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_D_E_2012.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Pacto pela Idade Certa é desafio e prioridade, afirma ministro*. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18572-pacto-pela-idade-certa-e-desafio-e-prioridade-afirma-o-ministro>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. *SIMEC*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.137-16, 2002.

HOBOLD, M. S.; SILVA, V. M. Percepções de docentes sobre as ações de formação continuada, promovidas pela rede municipal de ensino. *In: X ANPED SUL. Anais* [...] Florianópolis, outubro de 2014.

LIBÂNIO, J. C.. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MICARELLO, H. A. L. S. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Educação em Foco (UFJF)*, [s.l.], p. 63-79, 24 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.22195/2447-5246v0n020152957>.

RIBEIRO, A. E. A.; LUCENA, M. C. D.; ABREU, A. C. S. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações: o monitoramento como desafio. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMEC/SISPACTO. *SIMEC dti Avaliação*. Disponível em: <<https://simec.pro.br/simec-dti-avaliacao/>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida

*Natalino Neves da Silva*¹

*Helenilce Aparecida da Costa Bernardo*²

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa no ensino médio que fez parte do projeto Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (UBUNTU/NUPEAAs) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), com a participação de treze estudantes pesquisadores(as) em uma escola pública localizada em Poços de Caldas, Minas Gerais. O problema proposto consistiu em entender como jovens estudantes negros(as) lidam com o processo de construção identitário étnico-racial. Foram aplicados 950 questionários com o intuito de mapear o perfil estudantil. Além disso, foram feitas ainda entrevistas semiestruturadas por meio de quatro grupos focais. Os resultados alcançados apontam que a constituição identitária étnico-racial dos(as) jovens negros(as) se manifesta em meio à vivência de uma trajetória marcada pelo racismo, preconceito e discriminação racial. Essa constatação implica a necessidade de investir em práticas educativas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Educação das Relações Étnico-raciais.

Know the trajectories of black high school students to transform life stories

ABSTRACT

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1746-8713>. professornatalino@gmail.com.

² Licenciada em História. Escola Estadual Padrão, Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6411-7756>. heleberaldo@hotmail.com.

This article is the result of a research that was part of the Nucleus of African, Afro-Brazilian and Diaspora (UBUNTU/NUPEAAs) project of the Minas Gerais State Department of Education (SEE-MG) thirteen student researchers participated in a public school located in Poços de Caldas, Minas Gerais. The proposed problem was to understand how young black students deal with the process of ethnic-racial identity construction. 950 questionnaires were applied in order to map the student profile. Semi-structured interviews were conducted through 04 focus groups. The results show that the ethnic-racial identity constitution of young black people is in the midst of living a trajectory marked by racism, prejudice and racial discrimination. This worrying finding implies the need to invest in educational practices aimed at promoting ethnic and racial equality.

KEYWORDS: High school. Education of Ethnic-Racial Relations. Scientific research

* * *

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa no ensino médio³, que fez parte do projeto Núcleo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (UBUNTU/NUPEAAs) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)⁴, realizada com 13 estudantes⁵ em uma escola pública localizada em Poços de Caldas, Minas Gerais, durante o ano de 2018.

O projeto UBUNTU/NUPEAAs⁶ visou implementar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme previsto na Lei n°.

³ A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) financiou a realização deste estudo.

⁴ O projeto UBUNTU/NUPEAAs faz parte das ações da Campanha “Afroconsciência: com essa história, a escola tem tudo a ver”, lançada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2015. Teve como objetivo promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino médio das escolas estaduais do Estado de MG.

⁵ A IC contou com a participação voluntária dos seguintes jovens pesquisadores(as): Ana Beatriz Campanelli, Victor Augusto Capellari, Isac Alexandre de Paula Gonçalves, Lavinia Pereira Lellis, Letícia Ferreira Marcos, Helen Victória de Paula, Nicole Cristina dos Santos, Larissa Morais Del Sarto, Ellen Cristina Ferreira da Silva, Janine Idineide da Silva, Stephany Mainny M. Xavier Silva, Victoria Gonçalves da Costa e Silva, Thais Alves de Souza.

⁶ A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), o Instituto Unibanco, a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa e diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) foram os principais interlocutores para a execução deste projeto.

10.639/03⁷, no Parecer CNE/CP n°. 003/2004, na Resolução CNE/CP n°. 001/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

A proposta inicial de pesquisa consistia em conhecer trajetórias de estudantes negros e negras da escolaridade média. A proposta foi submetida e aprovada por meio de Edital de Seleção, no qual seria necessário abordar perspectivas analíticas políticas e socioculturais da história africana e afro-brasileira⁸.

O pioneirismo do projeto UBUNTU/NUPEAAs, como uma política de ação afirmativa voltada para promover a igualdade racial na Educação Básica, foi formulado e constituído nos anos de 2015 e 2017. O prazo de duração dos projetos selecionados seria de dez meses durante o ano de 2018 (CUNHA et. all, 2018).

O estudo teve início em março e foi concluído em dezembro do referido ano. A realização do projeto envolveu discentes dos três turnos. Cabe ressaltar que a efetivação do estudo só foi possível devido ao apoio incondicional recebido por parte da gestão escolar no âmbito de criação do NUPEAAs. Os demais profissionais de educação foram bastante receptivos em relação ao desenvolvimento do projeto. Muitos(as) deles(as) se envolveram nas ações propostas pelo Núcleo.

O problema central proposto objetivou entender como jovens estudantes negros(as)⁹ lidam com o processo de construção identitário étnico-racial¹⁰ tanto na escola quanto fora dela. Essa indagação é fruto da

⁷ A Lei nº 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que passou a vigorar acrescida dos artigos: Art. 26-A, Art. 79-A (Vetado) e o Art. 79-B, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. Essa Lei foi alterada em 2008 pela Lei nº. 11.645, passando a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. Neste artigo, abordamos a perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

⁸ As perspectivas analíticas para a submissão do projeto foram: Cultura, memória e ancestralidade; Construção e fortalecimento das identidades afrodescendentes na contemporaneidade; Participação social, comunitária e política de combate ao racismo e à discriminação racial; Africanidades, Ciências, Engenharias e Tecnologias.

⁹ Entende-se negro como uma categoria analítica constituída por pessoas que se autodeclararam como pretas e pardas, conforme levantamento censitário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁰ O Núcleo contou em sua composição com onze estudantes autodeclarados(as) negros(as) e dois que se autodeclararam brancos(as), com renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, na faixa etária entre 16 e 18 anos e residentes em bairros próximos à escola.

necessidade de conhecer melhor a realidade dos novos sujeitos inseridos na escolaridade média por meio do enfoque das relações étnico-raciais.

A Escola Estadual Beatriz Nascimento¹¹ está localizada na periferia do centro urbano da cidade de Poços de Caldas, cuja maior parte da população estudantil atendida é de negros(as). A importância de entender esse grupo por meio da pertença étnico-racial está relacionada a tomar conhecimento de trajetórias juvenis perpassadas por desigualdades sociorraciais¹² e escolares, conforme apontam pesquisas realizadas na área, há vários anos (ARAÚJO, 2014, CARVALHO; CASTRO, 2017, SILVA; HASENBALG, 2000).

A esse respeito, as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD-Contínua) 2018, divulgadas pelo IBGE, revelam a persistência de desigualdades por cor/raça, gênero e região. Uma análise dos dados mostra que a frequência mínima de pessoas de 15 a 17 anos, no ensino médio, autodeclaradas brancas, foi 76,5%, enquanto para as pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, 64,9%. O percentual comparativo entre mulheres e homens, compreendidos por essa faixa etária que frequentavam e/ou concluíam desse nível de ensino, foi 74,4% e 64,5%, respectivamente. No que concerne à frequência de jovens por região, constatou-se que, entre 2017 e 2018, as regiões Norte e Nordeste apresentaram as menores frequências, de 61,9% e 61,3%. Nas demais regiões do país, esse índice foi maior de 70%.

Nesse sentido, a compreensão desse quadro de exclusão sociorracial foi desvelado pelos próprios sujeitos atingidos por essa estatística. Conseqüentemente, jovens negros(as) e brancos(as) participantes da IC foram adquirindo determinado nível de consciência étnico-racial acerca das

¹¹ No sentido de preservar a identificação da instituição, empregamos o nome de uma importante intelectual negra brasileira.

¹² Raça é aqui entendida como uma construção científica, sociocultural e política. Para Guimarães (2003, p.96), a sociologia deve compreendê-la como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” os quais geralmente dizem respeito às identidades sociais coletivas.

desigualdades sociorraciais que afetam não só diretamente a eles(as), como também toda a sociedade brasileira.

Pesquisar trajetórias estudantis possibilitou uma maior compreensão a respeito de como esses preocupantes dados incidem sobre a realidade social, sobretudo de jovens negros(as). Além disso, contribuiu para identificar e desnaturalizar os modos pelos quais as desigualdades sociorraciais são produzidas e reproduzidas na/pela escola.

Sendo assim, diferentes procedimentos metodológicos foram utilizados com vistas a atingir o objetivo geral de realização da pesquisa. Inicialmente, nos três turnos, foram aplicados 950 (novecentos e cinquenta) questionários, com questões fechadas sobre a autodeclaração étnico-racial estudantil e questões abertas a respeito da percepção do preconceito e da discriminação racial tanto na instituição escolar quanto fora dela.

Do mapeamento realizado constatou a presença significativa de estudantes negros(as) inseridos nos diferentes turnos, conforme podemos constatar na tabela 1.

TABELA 1: Perfil Étnico-Racial Estudantil¹³

	Autodeclaração Cor/Raça	Quantidade
Matutino	Negro	207
	Branco	160
	Amarelo	1
	Indígena	23
		Total: 391
Vespertino	Autodeclaração Cor/Raça	Quantidade
	Negro	177
	Branco	104
	Amarelo	3
	Indígena	9
		Total: 293
	Autodeclaração Cor/Raça	Quantidade

¹³ Devido a rejeição estudantil em se autodeclarar “preto”, conforme categoria censitária utilizada pelo IBGE, optamos por trabalhar com a categoria analítica “negro” (pretos e pardos) no sentido de corresponder com o sentimento de identificação étnico-racial desses sujeitos.

Noturno	Negro	165
	Branco	92
	Amarelo	4
	Indígena	5
		Total: 266

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores.

Na etapa seguinte, foi realizada uma assembleia contando com a participação da comunidade escolar, com o intuito de apresentar, discutir e realizar um diagnóstico da qualidade das relações étnico-raciais na escola. Para tal, o trabalho foi fundamentado por meio dos Indicadores de Qualidade na Educação: relações raciais na escola, tendo em vista que:

Este material foi elaborado para apoiar a escola no diagnóstico dos seus problemas e na busca de soluções para a melhoria da qualidade educacional, tendo como focos a superação do racismo no cotidiano escolar e a implementação da Lei nº. 10.639/03. (...) Os Indicadores de Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola são compostos por sete dimensões: relacionamento e atitudes; currículo e prática pedagógica; recursos e materiais didáticos; acompanhamento, permanência e sucesso; a atuação dos/das profissionais de educação; gestão democrática; para além da escola (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 18).

A utilização dos Índiques como instrumento de avaliação diagnóstica da qualidade das relações étnico-raciais na escola contribuiu para ampliar a atuação de realização do estudo inicialmente pensada, oportunizando um maior envolvimento da comunidade escolar nas ações desenvolvidas pelo Núcleo.

Um grupo guardião¹⁴, formado por docentes e supervisoras pedagógicas, foi constituído a partir do trabalho realizado. O grupo propôs

¹⁴ Grupo formado por dezesseis representantes do corpo docente da escola, sendo doze professoras(es), três supervisoras pedagógicas e a diretora. Esse grupo ficou responsável por estudar o material dos Índiques e auxiliar o Núcleo na organização da autoavaliação participativa.

reformulações em planos de aula para contemplar a abordagem de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais.

A etapa final consistiu na realização de grupos focais, os quais contaram com a participação de graduandas do Curso de Psicologia da Universidade Pontifícia Católica (PUC-Minas). Com a técnica de Grupo Focal, buscou-se entender como o processo de construção identitária étnico-racial tem sido concebido pelos(as) jovens estudantes negros(as) no contexto escolar e fora dele e quais fatores os(as) afetam¹⁵. Gatti (2012) considera que o uso do recurso metodológico do Grupo Focal possibilita aprofundar questões para serem debatidas entre os próprios integrantes.

Foram formados dois grupos em cada turno. Realizamos duas reuniões com duração de 75 minutos com cada grupo, todas elas foram filmadas e posteriormente os relatos foram transcritos. A composição dos grupos contou com a maioria do sexo feminino e entre sete e oito discentes em cada. A mediação deles foi conduzida por três graduandas do décimo período de Psicologia e dois estudantes do Núcleo, que atuaram como observadores.

No espaço dos grupos, foram discutidos temas importantes, como racismo no espaço escolar, discriminação da mulher negra, genocídio da juventude negra, racismo estrutural e institucional, cotas raciais, desigualdades étnico-raciais no mercado de trabalho, entre outros.

Os resultados do estudo alcançados apontam que a constituição identitária étnico-racial desses sujeitos se revela em meio à vivência de uma trajetória marcada pelo racismo, preconceito e discriminação racial. Essa preocupante constatação implica a necessidade de investir em práticas educativas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar.

¹⁵ As principais questões que nortearam os diálogos ocorridos foram: Você já presenciou alguma situação de racismo ou discriminação racial tanto na escola quanto fora dela? Você já foi vítima de racismo ou discriminação racial? Você acredita que atitudes racistas podem afetar a trajetória escolar do(a) estudante negro(a)? De que forma?

Partindo dessa perspectiva, é possível entender que as tensões, as desigualdades e os conflitos sociorraciais verificados na sociedade são também reproduzidos e produzidos na/pela escola, pois, afinal:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69).

Educar para a promoção da igualdade étnico-racial só é possível, portanto, na medida em que a formação da pessoa humana, de maneira mais abrangente, é considerada central no desenvolvimento das práticas escolares. Significa considerar que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem para além da escolarização das juventudes (DAYRELL, 2007; SILVA, 2019a; SPÓSITO, 1999).

Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino médio: pelo direito à autonomia intelectual e do pensamento crítico

É notório o entendimento de que uma das funções da educação básica brasileira diz respeito a assegurar a formação dos estudantes para o exercício da cidadania. No que concerne ao ensino médio, que é considerado etapa final, o inciso III, do artigo 35, contido na LDBEN nº 9.394/96, explicita as finalidades desse nível de ensino: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 13).

Se a formação ética e o aprimoramento intelectual do pensar crítico são alguns dos pressupostos contemplados nesse dispositivo jurídico-normativo legal, por que é tão difícil tratar as questões étnico-raciais no ambiente da educação escolar? Sabemos as diferenças existentes entre o caráter prescrito previsto em Lei e a sua operacionalidade na vida prática cotidiana das pessoas. Contudo, em se tratando de compreender a abordagem das relações étnico-raciais na escola, uma breve revisão histórica revela que a conquista do direito à educação aconteceu por meio de lutas por parte da população negra (GONÇALVES; SILVA, 2000; SILVA, 2019b; PAIXÃO, 2014).

A naturalização do preconceito e da discriminação racial, a crença da existência da vida democrática sem a existência de conflitos sociorraciais e a exaltação acrítica da mestiçagem perpetuam o racismo à brasileira. No entendimento de Kabengele Munanga (2010, p. 453), a tentativa histórica de construção de uma identidade coletiva nacional mestiça, deliberadamente imposta pelas elites dominantes, deveria ser nomeada como “racismo assimilacionista”.

Se, de um lado, a expectativa da miscigenação brasileira é discriminatória porque espera que os negros clareiem em vez de aceitá-los tal qual são, de outro ela é integradora como mecanismo de miscigenação.

Ao propormos discutir como os estudantes lidam com o processo de constituição identitária étnico-racial, o tema sobre a mestiçagem é praticamente incontornável. Todavia, as suas falas fazem emergir experiências sociorraciais conflitivas vivenciadas no percurso escolar no sentido de constituir uma identidade negra positivada.

Eu já tentei me matar, já tentei muita coisa porque é ruim você chegar em sala de aula e a maioria dos colegas chegar e achar que

é você é qualquer uma. Eu tenho muita dificuldade. As pessoas me veem como se eu fosse bicho. O I. [colega de turma, também negro] está de prova. Na sala só tem nós dois de negros. As pessoas acham natural tudo que a gente fala eles riem (T. jovem negra, estudante do terceiro ano, turno matutino).

O conflito racial vivido pela estudante é elucidativo para desconstruir a inexistência dos conflitos sociorraciais no interior da escola. O seu discurso é revelador no sentido de expor uma tentativa de tirar a sua própria vida, tendo em vista a agressão racial simbólica sofrida cotidianamente. Tudo isso se manifesta aparentemente do ponto de vista dos agressores(as) em tom de brincadeira. Sabe-se lá ante à presença de profissionais da educação. Afinal, se a educação para as relações étnico-raciais não é problematizada, por mais que faça parte dos marcos normativos legais, a prática do racismo, infelizmente, se perpetua no contexto escolar.

A jovem identifica a si própria e ao seu colega como sendo negra e negro. Esse reconhecimento identitário, que é ao mesmo tempo individual e coletivo, ocasiona o sentimento de pertença e de valorização da sua autoestima africana e afro-brasileira. Portanto, o entendimento de identidade tratada no estudo se aproxima do sentido antropológico dado ao termo:

A identidade é um princípio de coesão interiorizado por uma pessoa ou um grupo. Permite-lhes reconhecerem-se e serem reconhecidos. A identidade consiste num conjunto de características partilhadas pelos membros do grupo, que permitem um processo de identificação das pessoas no interior do grupo e de diferenciação em relação aos outros grupos. A identidade nunca está definida de uma vez por todas. É um processo de inclusão no interior e de exclusão no exterior (LABURTHE-TOLRA; WARNIER, 1997, p. 409).

O processo de construção da identidade negra, individual e coletiva, se relaciona, portanto, com “uma proposta política de construir a solidariedade e identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira” (MUNANGA, 2006, p. 53). Esse autor destaca ainda o protagonismo exercido pelo Movimento Negro em relação a criar condições solidárias, políticas, sociais e educativas, entre outros, em diferentes períodos históricos, para a população negra brasileira.

Foi no âmbito de realização das atividades do NUPEAAs que muitos(as) dos(as) profissionais da educação envolvidos(as) com o projeto tomaram conhecimento dos conflitos sociorraciais enfrentados pelos(as) estudantes negros(as) pesquisadores(as) relacionados(as) ao processo de constituição identitária negra.

Os estudantes descreveram inúmeras situações de práticas discriminatórias vividas em suas trajetórias escolares. Eles(as) identificam o Ensino Fundamental I como o nível de ensino mais difícil de lidar com o preconceito e a discriminação racial. Entendem que não possuíam mais a ingenuidade de quando estavam na educação infantil e pré-escola. Reconhecem que lhes faltam condições sociopsíquicas adequadas para enfrentar os conflitos sociorraciais que ainda permanecem muito presentes no cotidiano escolar.

A construção da personalidade dos indivíduos é diretamente influenciada pelo contexto sociocultural. Assim sendo, a identidade negra dos jovens é concebida por meio de um movimento de negação-afirmação-reafirmção no interior das relações sociorraciais. O drama sociopsíquico do preconceito e da discriminação racial por eles(as) vivenciado ocorre por meio da “consciência de cor”, descrita por Virginia Bicudo (2010, p. 165), como parte resultante das assimetrias sociais entre negros e brancos a partir do entrelaçamento das dimensões de classe, raça e gênero, perpassado pelo ideal de branqueamento.

Vivendo o conflito entre ser “negro” e “não querer ser negro”, equivalente ao conflito entre “ser mau” e “ser bom”, as pessoas de cor sucumbem frequentemente ao conflito, autopunitivamente exibindo traços de personalidade que são tomados como confirmação dos estereótipos que lhe são dirigidos. Outros derivam o conflito na luta pela aquisição de características de branco procurando instruir-se, elevar seu status.

O estudo realizado apontou que a constituição da identidade negra dos sujeitos com os quais dialogamos acontece por meio do conflito sociorracial. Com as atividades desenvolvidas no Núcleo, consideramos que a instituição escolar, nesse caso, exerce uma função social importante no sentido de promover o respeito, o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Saber escolar e a diversidade étnico-racial

A realização da pesquisa e as intervenções políticas, artísticas e educativas em torno das relações étnico-raciais propostas pelos integrantes do Núcleo foram capazes de interferir de maneira positiva e reflexiva no cotidiano escolar.

Buscar conhecer e valorizar as trajetórias estudantis dos(as) jovens negros(as) de certa forma levou a comunidade escolar a repensar sobre o saber da cultura escolar até então predominante. Em outras palavras, até aquele momento, os poucos trabalhos desenvolvidos voltados para a promoção da igualdade racial ocorreu de modo pontual e pouco sistematizado. Porém, com a realização do UBUNTU/NUPEAAs, pôde-se perceber o envolvimento e a participação comunitária em torno dessa temática de maneira planejada, coletiva e colaborativa.

Garantir centralidade à realidade social e psicológica desses sujeitos desafia-nos a ampliar a compreensão a respeito da noção de cultura escolar.

Desse modo, para além dos objetivos normativos que são ali estabelecidos, a cultura escolar é constituída por complexas relações sociais que se manifestam a partir do processo de interação intersubjetiva entre pessoas humanas.

E, nesse caso, a aproximação das práticas escolares com o intuito de perceber as trajetórias e vivências estudantis em relação às experiências das relações étnico-raciais que interferem no processo de constituição identitária desses sujeitos “não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los às condições sociais, políticas e econômicas (...) o que interessa é descrever as ‘práticas escolares’ e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, etc.)” (AZANHA, 1991, p. 66-7).

Tomar conhecimento de práticas discriminatórias raciais ocorridas no ambiente escolar, como revela o depoimento de uma jovem estudante negra, “tenho dificuldades de aprendizagem na escola é que o meu melhor amigo me chama de feijão preto, porém eu não gosto, e já pedi várias vezes para ele parar [e não me chamar assim]” põe em relevo que o racismo se manifesta inclusive nas relações com forte vínculo socioafetivo, afinal, trata-se de seu melhor amigo.

O processo de desumanização da pessoa negra se constatou por meio de “zoação”, “apelido” e “estereótipos” nas interações estabelecidas entre docente-discente e discente-discente. Assim, as práticas de discriminação racial se entrecruzam com as práticas escolares. A cultura escolar, nesse caso, contribui para a produção e reprodução da baixa autoestima, além de impedir que jovens negros(as) constituam uma identificação afirmativa étnico-racial.

Eu já sofri por professores. Foi na minha antiga escola, a gente estava fazendo um projeto lá e vinham pessoas de outro país conhecer a nossa escola. Aí os professores pediram pra gente ir todo arrumadinho. Foi quando eu fui com o meu cabelo solto.

Tinha achado bem legal! Só que os professores começaram a me criticar, falando que eu estava envergonhando a escola. Não só os professores, mas também alguns colegas. Eu não consigo mais gostar de mim. Não tenho autoestima, nem confiança para deixar meu cabelo solto ou para mostrar para as pessoas a minha descendência. E eu acho que isso ainda me afeta hoje em dia (Le., jovem negra, estudante do segundo ano, turno matutino, participante do Grupo Focal).

Eu tinha o cabelo muito crespo, ele era “super armado”! Eu usava ele solto para ir para a escola. Muitas vezes eu usava preso por conta dos colegas que ficavam “zoando” meu cabelo. Eu comecei a passar prancha e com o tempo meu cabelo foi quebrando. Eu ainda passo prancha, porque eu me sinto bem. (I., jovem negra, estudante do primeiro ano, turno vespertino, participante do Grupo Focal).

Eu sempre via aquelas atrizes na TV, aquelas loiras, eu queria ser igual. Por mais que tivesse gente ali apoiando, parece que você estava sozinha, sabe? Teve até uma época aqui que eles “zoavam” muito meu cabelo. Diziam que o pente não passava e que ele não penteava o cabelo. Que o pente quebrava! Meu cabelo tinha escova progressiva, mas como meu cabelo é muito fino ele quebrava todo e começava a cair. Então, eu tive que cortar, ficou bem pequenininho, eu ficava com vergonha e usava touca. Eu saía na rua com aquele calor e eu estava com blusão, com touca, não tirava por nada. Comecei a usar peruca, mas aconteceu um “acidente” na escola, puxaram a minha peruca e eu não sabia lidar muito bem com meus problemas. (Li., jovem negra, estudante do primeiro ano, turno vespertino, participante do Grupo Focal).

A corporeidade negra e o cabelo crespo são identificados pelas jovens negras como os principais marcadores sociais e simbólicos de discriminação

racial. De igual modo, numa interpretação crítica, esses mesmos marcadores têm sido historicamente ressignificados e constituídos como expressão política e identitária de afirmação da negritude.

Ideias como “arrumadinho”, ter o cabelo “super armado” e “eu queria ser igual às aquelas atrizes loiras” escamoteiam o ideal normativo de brancura social (RAMOS, 1995) imposto, inclusive, para uma parcela da população distinta fenotipicamente. A violência presente nesse processo ocasiona, entre outras coisas, o sentimento de inadequação, baixa autoestima e não identificação étnico-racial.

Nilma Gomes (2003) considera o cabelo e corpo como dimensões constituintes da formação identitária negra. Tomar conhecimento da violência e opressão vivenciada pelas estudantes, tendo em vista o corpo e o cabelo crespo, contribuiu para referendar a importância do trabalho desenvolvido pelo Núcleo, bem como o despertar determinado nível de consciência crítica a respeito da necessidade da abordagem da EREER na educação média.

Entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira. Mas, para isso, será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos (GOMES, 2003, 181).

Reeducar para as relações étnico-raciais, nesse caso, implica que o saber escolar se concretiza a partir de especificidades contextuais que estão intrinsecamente relacionadas ao tratamento histórico destinado às populações negras na sociedade brasileira “aliás, o que se passa na escola é apenas parte de um fenômeno muito mais amplo (...) a função central desse

saber [escolar], que compõe essencialmente a cultura escolar (...) ele é sistematicamente ignorado ou nem mesmo percebido pela investigação educacional” (AZANHA, 1991, p. 68).

A concretização do saber e da cultura escolar relacionada com a diversidade étnico-racial está assentada, portanto, no projeto modernidade-tardia-colonial, a qual se fundamenta em relações de poder-saber, que incidem na constituição intersubjetiva do ser negro.

Partindo dessa compreensão, ficou nítido para nós que conhecer trajetórias de estudantes negros(as) traz, como consequência, a necessidade de realização de outras e/ou novas práticas escolares que levem em consideração não só os efeitos das desigualdades sociorraciais na vida dos(as) jovens, como também busquem valorizar a história e a cultura afro-brasileira e africana.

A esse respeito, o Plano Nacional de Implementação das DCNERER estabelece como ações primordiais para esse nível de ensino:

- a) Ampliar a oferta e a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afrodescendentes ao ensino médio; b) **Assegurar a formação inicial e continuada aos/às professores/as desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;** c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual; d) **Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais;** e) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática

étnico-racial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem; f) Distribuir e divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em todos os componentes curriculares os conteúdos que versam sobre essa temática; g) Incluir a temática de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM; h) Inserir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na pauta das reuniões do Fórum dos/as Coordenadores/as do Ensino Médio, assim como manter grupo de discussão sobre a temática no Fórum Virtual dos/as Coordenadores/as do Ensino Médio; i) **Incluir, nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular** (BRASIL, 2009, p. 51-2, grifos nossos).

Reinventar o currículo parece o termo adequado levando em consideração o atual contexto local-global, em que pessoas e povos lutam por reconhecer e valorizar as suas diversidades. Desnaturalizar camadas de opressões e violências simbólicas, materiais e epistêmicas secularmente transmitidas pelas instituições de ensino se torna cada vez mais necessária.

Afinal, “por um efeito de desconhecimento estrutural próprio de todo empreendimento de transmissão simbólica, aquilo que pode haver de contingente, de arbitrário, de socialmente construído ou ideologicamente enviesado nos conteúdos de ensino, está destinado a permanecer despercebido; a naturalização da coisa ensinada” (FORQUIN, 1992, p. 43).

A criação do NUPEAAs na escola consistiu no desafio de problematizar “valores universais” expressos nos conteúdos de ensino e nas práticas escolares fazendo com que buscássemos construir um saber teórico e escolar fundamentado na educação das relações étnico-raciais com vistas a

(re)conhecer, respeitar e valorizar a trajetória escolar e de vida de sujeitos negros e negras.

FIGURA 1: Encerramento do Projeto – Festival UBUNTU



Fonte: Arquivo de Pesquisa.

Considerações Finais

O estudo revelou que o processo de constituição da identidade negra de jovens estudantes se manifesta a partir da vivência de práticas discriminatórias raciais em suas trajetórias sociais e escolares. Essa constatação é preocupante devido ao fato de eles se depararem com o sentimento de inadequação, baixa autoestima e não identificação étnico-racial.

Constatamos ainda que a concretização desse tipo de violência sociorracial apresenta um caráter simbólico, material e epistêmico, o qual tem sido problematizado de maneira bastante incipiente nas práticas escolares observadas (planos de aula, interações, livros didáticos, etc.).

Assim sendo, a presença considerável de jovens negros(as) inseridos(as) no ensino médio não tem sido capaz de modificar a secular

cultura escolar hegemônica, que se diz fundamentada em “valores universais” da humanidade.

Com o estudo realizado, foi possível entender que a realidade social e psicológica desses sujeitos desafia ampliar essa noção de cultura escolar. Logo, para além do seu caráter normativo, a cultura escolar é constituída por complexas relações sociais que se explicitam a partir do processo de interação intersubjetiva entre pessoas humanas.

Daí a importância das ações desenvolvidas pelo NUPEAAs que, a partir de um trabalho coletivo, buscou promover uma educação das relações étnico-raciais baseada na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Por conseguinte, os novos conhecimentos adquiridos nos possibilitaram refletir e realizar práticas educativas, contando com a efetiva participação dos(as) jovens negros(as) e brancos(as) a partir da construção de um plano de ação escolar com vistas a promover a valorização da diversidade étnico-racial.

Consideramos, por fim, que conhecer trajetórias de estudantes negros(as) contribuiu para promover transformações de histórias de vida.

Referências

ARAÚJO, Jurandir A. Educação e Desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. *Revista Direitos Humanos e Democracia*. Editora Unijuí, ano 2, n. 3, jan./jun., 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>>. Acessado em: 05 jun. 2019.

AZANHA, José M.. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. São Paulo: *Revista USP*, n. 8, p. 65-69, 28 fev. 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136>> Acesso em: 08 mar. 2019.

BICUDO, Virgínia L. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. Edição organizada por MAIO, Marcos. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. *Lei n.º. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. *Lei n.º. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. *Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 13 set. 2017.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, Racismo e o ensino de Língua Portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, jan., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100133&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 05 jun. 2019.

CUNHA, Andréia M. et al. Articulação entre iniciação científica e promoção da igualdade racial no ensino médio: uma estratégia para políticas públicas educacionais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, p. 230-242, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista>>. Acesso em: 15 set. 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: SPÓSITO, M; CARRANO, P.; FÁVERO, O; NOVAES, R. (Orgs.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p 155-178. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/648-vol16juvcont-elet-pdf>. Acessado em: 05 fev. 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, v. 1, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=938687>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu: raça e gênero*, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GUIMARÃES, Antônio S.. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 mar. 2017.

IBGE. *Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) 2018*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acessado em: 09 jul. 2019.

LABURTHE-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. *Etnologia-Antropologia*. Trad. Anna Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ações afirmativas e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 46-57, dez.-fev., 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>>. Acessado em: 15 jul. 2017.

_____. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In. SANTOS, B.; MENESES, M. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. SP: Cortez, 2010. p. 444-454.

PAIXÃO, Marcelo. *A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Curitiba, PR: CRV, 2014.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, vol. 43, n. 3, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000300001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 10 jun. 2015.

SILVA, Natalino Neves da. *Qual é o valor do ensino médio? Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as)*. Curitiba: Appris, 2019a.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Raça Negra e Educação 30 anos depois: memórias e legados. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), v. 11, n. Ed. Especi, p. 12-31, abr. 2019b. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/679>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.29, p. 7-13, jun. 1999. Disponível em: <<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-29-ano-1999/>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Recebido em julho de 2019.

Aprovado em outubro de 2019.

Concepções da equipe escolar sobre as necessidades formativas e laborais dos alunos da inclusão

*Cinthia Maria Felicio*¹

*Jullyana Pimenta Borges Gonçalves*²

RESUMO

Este estudo, realizado em uma escola pública estadual em Caldas Novas-GO, objetiva descrever a formação, práticas educativas e visão da equipe responsável sobre futura inserção de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no mundo do trabalho. Realizou-se um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com uso de entrevista e questionário semiestruturado, aplicados aos coordenadores pedagógicos, professores de apoio (PA) à inclusão e professores regentes (PR) que atuam no Ensino Médio. Os resultados indicam a necessidade de formação docente continuada, voltada à educação inclusiva; melhoria quanto a realização de adequações para favorecer ao aluno com NEE; articulação entre PR e PA para colaboração visando ao desenvolvimento do aluno. Ademais, os responsáveis pela inclusão necessitam ser melhor sensibilizados quanto a relevância da mediação da aprendizagem, essenciais para que o aluno com NEE consiga futura inserção no mundo do trabalho, questão a ser repensada e melhor articulada pelos profissionais responsáveis pela inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Educação Inclusiva. Capacidade Laboral. Necessidades Educacionais Especiais.

School staff conceptions for the inclusion needs of students

ABSTRACT

¹ Doutora em Química- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Morrinhos, Morrinhos, Goiás, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8362-2846>. cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br.

² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Morrinhos, Morrinhos, Goiás, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3341-2303>. jullyanapbg@gmail.com.

This study, conducted in a public school in Caldas Novas-GO, aims to describe the training, educational practices and participants' view of the future insertion of students with Special Educational Needs (SEN) in the work. A qualitative case study was conducted using a semi-structured interview and questionnaire, applied to the pedagogical coordinators, inclusion support teachers and teachers who work in this high school. The results pointed to the need for: continuing teacher education, focused on inclusive education; improvement in making adequacy of conditions to favor the student with SEN; articulation between teachers and inclusion support teachers for a collaborative work aimed at student learning. In addition, those responsible for inclusion need to be better sensitized about the relevance of learning mediation, which is essential for students with SEN to find a future insertion in the world work, an issue to be rethought and better articulated by professionals responsible for inclusion.

KEYWORDS: Teacher Training. Inclusion. Labor Capacity. Special Educational Needs.

* * *

Introdução

No Brasil, a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola regular foi estimulada principalmente pela atual Constituição (BRASIL, 1988) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documentos onde há o reconhecimento do acesso à educação como um direito de todos, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Antes de 1961, a educação dos alunos com deficiência era realizada num modelo de segregação, em que eles eram encaminhados para classes e escolas especiais, que cuidavam exclusivamente de alunos com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Após esse período, temos a promulgação de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971) que nesse sentido, expressaram a tentativa de integração dos alunos com deficiência na escola

regular, porém usaram o termo “preferencialmente” para designar o encaminhamento às escolas regulares, o que justificou a continuidade do modelo que incluía alguns e excluía outros, com maiores dificuldades de adaptação (MAZZOTTA, 2011). Já a atual LDB (BRASIL, 1996) prevê um modelo inclusivo que visa romper com a perspectiva de segregação e promover a integração, em que as escolas comuns se organizem visando atender às necessidades dos alunos e sejam um local para o acolhimento de todos.

Assim, “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se [...] assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, Artigo 2). Nesse sentido, Jesus e Effgen (2012) ressaltam as mudanças necessárias para a promoção da inclusão, como adequações curriculares, metodológicas e das avaliações:

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Garcia (2013) mostra que as diretrizes para a formação de professores para o atendimento dos alunos com NEE têm como foco o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2009) e o intérprete de Libras (BRASIL, 2005), assim, os docentes com formação nas áreas das diferentes licenciaturas e que também lidam cotidianamente com os alunos, têm pouco contato com conteúdos relacionados à educação especial. À essa questão Saviani (2009) alerta, evidenciando a importância de se trabalhar

mais atentamente a formação de professores para a inclusão, afirmando que “[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida [...]” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Portanto, uma formação docente que oriente os professores sobre as especificidades da educação inclusiva e que fundamente um trabalho reflexivo baseado no respeito a diversidade é essencial (NASCIMENTO, 2009). Mantoan (2015) colabora dizendo que as práticas docentes devem ter como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia do estudante, para que ele consiga efetiva inserção no ambiente escolar, social e futuramente, no ambiente profissional.

Dell-Masso (2012) ainda acrescenta a dificuldade enfrentada pelos alunos público-alvo da educação inclusiva quando almejam inserção no mundo do trabalho, mostrando a importância de um preparo escolar adequado. Para a autora, a escola deve se comprometer na construção de um projeto inclusivo que vislumbre o futuro acesso ao trabalho como uma continuidade do processo educacional, assim “[...] cabe à escola incluir em seu currículo informações sobre o mundo do trabalho, preparando o aluno para a autonomia, cidadania e para a própria vida” (DELL-MASSO, 2012, p. 427).

Entre as três etapas da educação básica, a última (Ensino Médio) é a que mais se aproxima da fase de preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996) e estamos em um período de transição para a concretização das mudanças previstas na lei nº 13.415/17 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Essa reforma propõe uma nova configuração e determina que a trajetória escolar no Ensino Médio seja dividida em dois pilares: um de formação geral básica e outro composto por itinerários formativos. Entre esses itinerários formativos, deverá existir a oferta de formação técnica e profissional para que os estudantes que assim desejarem, possam receber uma formação profissionalizante (BRASIL, 2018).

Porém, para o aluno com deficiência a profissionalização é um desafio, com barreiras de preconceitos e estigmas que só serão minimizados se esse estudante receber uma formação capaz de promover a mediação para o mundo do trabalho (REDIG; GLAT, 2017). Essa questão não deve ser negligenciada no processo educacional dos alunos, por isso os docentes são agentes fundamentais no processo de desmistificação de paradigmas excludentes, sendo necessário reconhecê-los e enfrentá-los (DELL-MASSO, 2012).

No delineamento do itinerário formativo voltado à educação profissional, a ser implementado pelas instituições para atender a nova configuração do Ensino Médio (BRASIL, 2018), é necessário que a equipe escolar (re)pense a relação entre trabalho e educação. Essa reflexão torna-se essencial para que as práticas prescritas pela nova lei sejam condizentes com um projeto de emancipação dos alunos e não seja mera preparação para o mercado de trabalho competitivo.

Silva (2018) critica a maneira como a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) foi imposta ao contexto escolar, sem consulta ou participação efetiva dos educadores, e acrescenta que as supostas mudanças na verdade são o resgate de antigos discursos baseados na noção de competências. Para a autora, a reforma traz consigo uma orientação para a formação pragmática, por isso tecnicista, visando formar estudantes/trabalhadores para o mercado de trabalho, portanto não prima pela formação integral do aluno.

Em contrapartida, se entendermos o trabalho sob a perspectiva ontológica, veremos que é por meio dele que o ser humano se diferencia dos outros animais, portanto o trabalho é inerente ao ser do homem, o acompanha desde sua origem, por intermédio dele transforma a natureza em seu benefício e expressa sua racionalidade (SAVIANI, 2007). Nessa perspectiva, o trabalho é verdadeiramente um princípio educativo:

[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de

identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência [...] (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, conforme o autor explica, separar o trabalho manual do intelectual é separar o próprio ser do homem e negar-lhe um ou outro fundamento vital. Com esse entendimento, sinaliza a necessidade de um modelo educacional que una formação intelectual e trabalho produtivo, aprendizado intelectual e manual. É sobre essa base que o Ensino Médio e a formação profissional devem se erigir, reconhecendo a indissociabilidade entre a prática e o conhecimento teórico (RAMOS, 2008).

Para Saviani (2007), a organização do Ensino Médio baseada no trabalho como princípio educativo deve explicitar a relação entre trabalho e educação, entre prática e teoria, para o alcance da formação politécnica ou formação integral. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), o Ensino Médio ideal também é o integrado, ou seja, que contemple a formação geral e a preparação para o mundo do trabalho, na visão *omnilateral*, de formar pessoas emancipadas, capazes de compreender a sociedade em que estão inseridas e agir sobre ela, modificando-a. Dessa forma:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 02).

Moura (2007) colabora ao defender que a oferta do Ensino Médio no Brasil precisa estar voltada “[...] à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente [...]” (MOURA, 2007, p. 20). Para o autor, é viável a integração entre Ensino Médio e ensino profissional, com pressupostos que enxergam o homem como um ser histórico-social, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a realidade dialética, portanto passível de mudanças, e considerando a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como norteadoras da atividade pedagógica.

Quanto às estratégias para promover a inclusão dos alunos com NEE, a “[...] organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos” (ARANHA, 2003, p. 26). Sendo assim, para que todos os alunos possam ser atendidos em suas especificidades no processo de construção do conhecimento, é necessário possibilitar “[...] percursos diferenciados que permitam atingir as mesmas metas finais, configurando formas de adequação curricular” (SILVA; LEITE, 2015, p. 46).

Dessa forma, refletimos sobre as seguintes questões norteadoras: Os coordenadores pedagógicos e docentes têm formação relacionada à educação inclusiva que os direcione ao uso de metodologias e práticas educativas de modo a favorecer a aprendizagem dos discentes público da educação inclusiva? Quais são as concepções desses agentes educativos sobre o potencial laboral dos alunos com NEE e futura inserção no mundo do trabalho?

Ponderando a esse respeito, partimos do pressuposto que uma formação docente frágil no que diz respeito a preparação para o atendimento dos alunos com NEE dificulta o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a aprendizagem e a futura inserção deles no mundo do trabalho.

Sendo assim, o objetivo geral desse estudo foi identificar as concepções dos coordenadores pedagógicos, dos professores regentes e dos

professores de apoio à inclusão a respeito da futura inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho. Como objetivos específicos tencionamos elencar as práticas inclusivas relatadas por esses profissionais e descrever a visão deles em relação a futura inserção dos alunos no mundo do trabalho. E por fim, apresentar um produto educacional que possa contribuir com a formação docente continuada no âmbito da educação inclusiva e sua relação com o mundo trabalho.

Percurso metodológico

O presente estudo é resultado de uma pesquisa, cujo projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e aprovado por meio do parecer nº 3.061.817. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica sobre a temática tratada e pesquisa de campo, do tipo estudo de caso (LAKATOS; MARCONI, 2003). Conforme orientam Ghedin e Franco (2011), a abordagem qualitativa é a mais indicada quando se realiza pesquisa na área da educação e ensino que busque aproximação com o objeto de estudo, para percebê-lo em diversas dimensões, considerando a realidade dialética em que os fenômenos educativos estão inseridos.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio de análise textual, análise temática e análise interpretativa de livros, artigos e leis (SEVERINO, 2007). Já a opção em realizar um estudo de caso se deu porque a proposta da pesquisa é aprofundar o conhecimento sobre um grupo específico e porque permite a abrangência de diferentes aspectos de um mesmo objeto (YIN, 2015).

Como instrumentos de coleta de dados optou-se por questionário e entrevista semiestruturada, com cinco (05) perguntas abertas. As questões foram estruturadas para que os participantes pudessem discorrer sobre a sua formação acadêmica e atuação, percepções e vivências em relação ao público-alvo da educação inclusiva e possibilidades de inserção no mundo do

trabalho. Participaram da pesquisa cinco (05) professoras de apoio à inclusão, 26 professores regentes e quatro (04) coordenadores pedagógicos.

Quanto aos questionários, são instrumentos de coleta de dados compostos de questões, as quais devem ser respondidas por escrito, destinadas a obter informações sobre o tema de estudo da pesquisa (GIL, 2008). Em nossa proposta, os questionários foram aplicados aos professores regentes. Já a entrevista é um instrumento de coleta de dados que visa obter informações do entrevistado sobre um determinado assunto, oportuniza ao entrevistado discorrer sobre o tema com liberdade, além disso, dá ao entrevistador a possibilidade de esclarecer possíveis dúvidas em relação às perguntas e certo controle em relação aos objetivos das questões (MINAYO, 2002). A entrevista foi realizada com os coordenadores pedagógicos e professores de apoio.

Para garantir a fidedignidade das respostas, as entrevistas foram gravadas com a utilização do aplicativo Gravador de Voz, do celular da pesquisadora e transcritas na íntegra, por meio da ferramenta Digitação por Voz, encontrada no pacote de aplicativos conhecido como Google DOCS, para posterior análise. Todas as transcrições foram cuidadosamente revisadas pela pesquisadora a fim de garantir a integralidade das entrevistas.

Os dados coletados foram digitados e os participantes foram identificados com códigos, para que pudéssemos nos referir a eles com garantia de anonimato. A organização dos dados seguiu a sequência orientada por Lakatos e Marconi (2003), seleção, codificação e tabulação. Todas as respostas dos questionários e entrevistas foram agrupadas numa mesma página, em quadros, de acordo com cada questão, para que as respostas pudessem ser comparadas e depois categorizadas.

Durante a organização dos quadros, os participantes foram identificados com códigos, sendo assim, os quatro coordenadores foram identificados como C01, C02, C03 e C04. Os cinco professores de apoio, como PA01, PA02, PA03, PA04 E PA05. E os 26 professores regentes foram identificados como PR01, PR02 e assim sucessivamente até o último, PR26.

Para a análise dos dados, buscamos identificar as relações existentes entre as respostas obtidas e outros fatores, a partir da análise de conteúdo, estabelecendo relação com o conhecimento teórico sobre o tema tratado, ou seja, ligação entre a teoria e a prática investigada (LAKATOS; MARCONI, 2003). Dessa maneira buscamos a “[...] apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem [...]” (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Durante a organização e análise dos dados coletados buscamos identificar alguns pontos de atenção, que pudessem nos direcionar na elaboração do Produto Educacional, exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em Mestrados Profissionais. A elaboração do produto vem ao encontro do pensamento de que a pesquisa científica só faz sentido à medida que é compartilhada com a comunidade e pode contribuir com sua melhoria, nunca sendo arquivada, ao contrário, deve “[...] transformar-se em conteúdo de ensino [...]” (SEVERINO, 2007, p. 35).

Resultados e discussões

Quanto a formação dos 35 profissionais pesquisados, verificamos que somente 10 possuíam formação na área da educação inclusiva, sendo esses os cinco (05) Professores de Apoio (PA) à inclusão, três (03) coordenadores pedagógicos e somente dois (02) professores regentes (PR). Sendo assim, observamos que os PA e a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado, contada entre os três referidos coordenadores, têm formação voltada à educação inclusiva, uma vez que esse é um requisito legal para o exercício de suas funções (BRASIL, 1996) junto aos alunos com NEE.

Porém, ponderamos que apenas 02 professores regentes terem cursos voltados à educação inclusiva é um número pouco expressivo. Principalmente se considerarmos que esses profissionais lidam com alunos que possuem diferentes necessidades educacionais no presente ano e terão

que lidar com essas especificidades durante toda a sua trajetória profissional, afinal, o direito a educação é assegurado a todos (BRASIL, 2008).

A questão da formação ou a não formação voltada à educação inclusiva teve alguns desdobramentos no decorrer de nossas análises. Ao identificarmos os direcionamentos das ações realizadas pelos coordenadores junto aos professores (PA, PR) vimos que eles relataram práticas relacionadas à busca de diagnóstico dos alunos com NEE e orientação aos professores; Adaptação de atividades e flexibilização das provas (adaptação e flexibilização foram termos usados pelos participantes, consideramos, porém, que o termo adequações seja mais apropriado); contato permanente com os familiares e ampliação de materiais textuais.

Sobre o diagnóstico os coordenadores não definiram se há o uso de algum instrumento para isso, como ficha de *anamnese* ou de acompanhamento para a identificação dessas necessidades, demonstraram que fica a cargo dos professores por meio de suas observações e da lista de matrícula de alunos com NEE, em que consta o registro da necessidade educacional do estudante. Nesse caso, o diagnóstico fica baseado no modelo médico em que o foco é apontar limitações e déficits, quando no contexto escolar importa que se valorizem potencialidades que se constituam como elementos norteadores das práticas educativas, como esclarece Carvalho (2014):

Sintetizando, parece que o modelo médico destaca a condição de dependência permanente, como se todas as pessoas incapacitadas nunca pudessem ser autoras e mentoras de seus projetos de vida representando, em decorrência, um problema para a sociedade em que vivem [...] Todas as reflexões passam pelo questionamento das influências que tais classificações exercem na construção do imaginário coletivo acerca das deficiências e sobre as ações cabíveis para evitar os estigmas decorrentes (CARVALHO, 2014, p. 29).

A esse respeito indagamos: a escola poderia construir seus próprios instrumentos para identificar as necessidades educacionais dos alunos, baseados em necessidades de aprendizagem e não de necessidades psicofisiológicas, superando o modelo médico? Esse modelo seria válido para a instituição Estado liberar a contratação de PA para acompanhar os alunos? Como os alunos com necessidades educacionais que não possuem laudo serão identificados? Poderão os professores, que não têm formação voltada à educação inclusiva identificar satisfatoriamente esses alunos?

As narrativas dos participantes refletiram ainda a complexidade da concretização do contexto que se propõe a ser inclusivo também relatando as dificuldades e até resistência dos PR em lidar com os alunos e com as diferenciações que o atendimento a eles demanda. Esse foi um comentário recorrente, expressado pelos coordenadores, PA e inclusive pelos próprios PR, o que é uma questão preocupante. Afinal, a aceitação, o acolhimento e as adequações são essenciais para que o aluno com NEE encontre um ambiente propício ao aprendizado (JESUS; EFFGEN, 2012).

Sobre os procedimentos de ensino e maneira como acompanham os alunos, os PA relataram práticas de assistência individualizada, orientação em relação as atividades propostas pelo professor regente, auxílio para que o aluno tenha acesso ao próprio material, uso de linguagem simplificada, priorização de conteúdos teóricos em detrimento à cálculos e uso de materiais pedagógicos concretos, adequações de atividades e provas, estímulo à independência, pesquisa complementar com o aluno e uso de calculadora.

Segundo as Diretrizes Operacionais (GOIÁS, 2016), no estado de Goiás as funções do PA se relacionam ao cuidado, atenção, apoio físico e pedagógico para que o estudante possa ser incluído no processo educacional. Ele deve ainda “[...] subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma [...]” (GOIÁS, 2016, p. 72).

Os PA citaram algumas dificuldades dos alunos como a distração e falta de concentração, insegurança e dificuldades em relação as disciplinas das áreas exatas como matemática, física e química. Os relatos demonstraram preocupação com o aprendizado dos alunos e busca de alternativas que respeitem as suas especificidades, embora não possamos julgar a pertinência da priorização de conteúdos teóricos em detrimento à cálculos, sendo essa opção uma alternativa para casos específicos que não pode ser generalizada, com o risco de omitir oportunidades de aprendizagem ao aluno.

Ademais, dois (02) PA relataram existir um distanciamento entre eles e os PR e ainda entre os PR e os alunos a quem eles assistem, atribuindo invisibilidade ao aluno diante desse PR, segundo um deles. O distanciamento ainda ficou evidenciado nas falas “[...] o professor regente [...] ele não está nem aí, nem nada [...]” (Resposta da questão 03, participante PA04) e “[...] parece que o aluno, ele não está ali [...]” (Resposta da questão 03, participante PA05).

Mousinho *et al* (2010) orientam que “[...] o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança” (MOUSINHO *et al*, 2010, p. 95). Por isso nas atribuições do PA (GOIÁS, 2016) está direcionado que ele deve atuar de maneira integrada ao Professor Regente (PR), Professor de AEE e Coordenador Pedagógico. Vilaronga e Mendes (2014) contribuem dizendo que para que o aluno com NEE seja atendido de maneira satisfatória é necessário que haja um ensino colaborativo, em que PA e PR atuem em parceria.

Os relatos indicaram que não há um tempo dedicado à interação entre PA e PR, o que dificulta a construção de estratégias para a aprendizagem dos alunos, que deveriam ser articuladas por esses dois profissionais, em parceria, afinal o aluno está sob a responsabilidade dos dois profissionais, sendo incoerente que sua presença seja despercebida pelo PR. À essa séria questão, Carvalho (2014, p. 59) acrescenta a necessidade de “[...] enfrentar

as barreiras invisíveis, as mais dramáticas, e que se traduzem nas atitudes de muitos educadores, [...] que geram ações discriminatórias e excludentes”.

Em relação aos professores regentes e seus procedimentos de ensino nas salas com alunos público-alvo da educação inclusiva, obtivemos um grupo de professores que relatou o desenvolvimento de práticas diferenciadas, outro que relatou não realizar diferenciações ou delegar essa tarefa para o professor de apoio, um terceiro grupo que, apesar de buscar alternativas diferenciadas, expressou sentir dificuldades em relação ao atendimento dos alunos. E ainda um quarto grupo manifestou sentir-se incapaz diante dos alunos público-alvo da educação inclusiva.

Nesse sentido, falta conhecimento por parte dos PR sobre a realização de adequações curriculares, que devem ser ações pedagógicas e didáticas visando promover condições para que o aluno tenha acesso ao conteúdo curricular proposto, levando-se em consideração suas particularidades, sendo uma ação imprescindível para a aprendizagem dos alunos com NEE (JESUS; EFFGEN, 2012); (CARVALHO, 2014); (SILVA; LEITE, 2015).

Portanto, quando não realizam as adequações os professores demonstram falta de sensibilização e a compreensão de que todos aprendem da mesma forma, com uma postura homogeneizadora da turma (CARVALHO, 2014). Além disso, os professores que relataram deixar a cargo do PA realizá-las, evidenciam o distanciamento entre os dois profissionais e reforçamos que essa postura não é coerente com a perspectiva de ensino colaborativo, em que PA e PR sejam parceiros.

Ao grupo que manifestou sentir dificuldades em realizar diferenciações, os professores justificaram a quantidade de alunos nas salas, que dificulta a percepção das dificuldades e consequente atendimento, além disso reconheceram a falta de uma formação que os capacite a realizar tais diferenciações e ainda citaram a dificuldade de se trabalhar nas salas com o aluno com NEE sem o PA, que é também uma realidade vivenciada na escola pesquisada. De fato, as condições concretas de trabalho do professor não são ideais e isso implica negativamente inclusive em sua busca por

formação continuada, conforme alertado por Saviani (2009) e que foi uma necessidade reconhecida pelos próprios profissionais pesquisados.

No entanto, os estudantes com NEE requerem intervenções com o uso de metodologias e práticas que atendam suas particularidades, assim, é necessário a busca por caminhos que possam equacionar essa questão. Nessa perspectiva, buscamos contribuir com o processo reflexivo de formação dos participantes da pesquisa por meio do produto educacional elaborado.

Quanto aos professores que se reconheceram incapazes em lidar com o público da educação inclusiva, também justificaram a falta de formação e capacitação, porém ao refletirmos sobre as respostas desse grupo, nos parece transparecer um maior distanciamento dos alunos, ficando a ideia de que eles são ignorados pelos profissionais que, resguardados pela justificativa da não formação, abstêm-se de se aproximar dos alunos. Conforme foi expressado que “Normalmente não direciono aula para o público da educação inclusiva porque não tenho capacitação para lidar com esse público [...]” (Resposta da questão 03, participante PR15).

O participante PR15 admitiu não direcionar a aula para o público da educação inclusiva, tal fala nos leva a refletir sobre a percepção de alunos com NEE sobre si mesmos por meio da mediação desse professor, que parece ser professor do outro, mas não dele. Certamente esse aluno percebe o não pertencimento ao grupo de alunos que serão ensinados e do qual ele não faz parte, uma situação lamentável. Zabala (1998) nos mostra uma compreensão pertinente a essa situação e a importância do professor acreditar e dispensar atenção aos seus alunos:

[...] dado o importante papel que desempenham as expectativas dos professores para com os alunos, será preciso encontrar em todos os alunos aspectos positivos (posto que sem dúvida existem) [...] por sua parte, meninos e meninas dos quais se esperavam poucos êxitos e que podem ter recebido uma ajuda educacional de

menor qualidade também responderão às expectativas geradas ao não encontrar condições apropriadas para melhorar seu rendimento (ZABALA, 1998, p. 95)

Relacionado ao potencial laboral dos alunos com NEE e futura inserção destes estudantes no mundo do trabalho, os participantes relataram alguns meios pelos quais consideram que eles poderão ingressar no mundo do trabalho. Políticas públicas, cotas e concursos foram o meio de inserção mais mencionado pelos participantes, constando nas respostas de 14 deles. Mas ainda foram relacionados outros meios como apoio familiar, esforço e superação pessoal e escolarização para que o estudante consiga inserção no mundo do trabalho.

Os participantes acrescentaram também que essa inserção depende do tipo de necessidade/deficiência, relacionada a adequação do perfil ao cargo pretendido e um grupo menor constando em seis (06) respostas demonstrou maior criticidade ao considerar os desafios e as contradições presentes na pretensão da inserção destes estudantes no mundo do trabalho. Para esse grupo é necessária uma transformação da sociedade para tal alcance, como demonstrado na resposta do participante PR07:

Apesar de existir leis que obrigam a contratar pessoas com necessidades especiais, vejo isso como uma ação pequena frente as dificuldades que eles enfrentam. Ainda existe resistência por parte das empresas e empregadores. O governo, além de criar leis, deveria investir em núcleos de formação, não só para pessoas com necessidades especiais, mas também, para pessoas “ditas normais” não sei qual expressão correta para esse caso. E, após essa formação encaminhá-los para o mercado de trabalho oferecendo-lhes também mais oportunidades. Só que isso, por si só, também não basta. O acesso às universidades, por pessoas com necessidades especiais, também é pequena. E não podemos pensar exclusivamente nesse contingente somente como mão-de-obra para

o trabalho. Dar-lhes condições de acesso a uma formação humana mais ampla também é seu direito. (Resposta da questão 04, participante PR07)

A resposta desse participante é congruente aos desafios expostos por Leme (2015) que, ao apresentar a relação entre deficiência e trabalho mostra a complexidade de fatores que intervêm na questão. Para a autora é necessário que haja realmente uma mudança na forma como a sociedade enxerga e se organiza diante das pessoas com deficiência.

Importa ressaltar que a escolarização foi o meio citado em apenas seis (06) respostas, (e também considerada pelo grupo que prevê transformação da sociedade) demonstrando que grande parte dos participantes, apesar de serem profissionais da educação, não reconhecem a escolaridade como meio de promover o acesso dos alunos ao mundo do trabalho. Carecendo assim que sejam despertados para o reconhecimento da necessidade de melhoria no processo educativo dos alunos com NEE para que eles possam ser incluídos também no mundo do trabalho (DELL-MASSO, 2012), já que tal preparação é um dos objetivos do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Leme (2015) também contribui nesse sentido, destacando a importância do professor nesse processo:

Observa-se uma preocupação em garantir o acesso do aluno com deficiência às instituições de ensino e ao próprio conhecimento. Seria importante, no entanto, complementar as ações nessa área com a capacitação de professores no atendimento às diversas deficiências [...] (LEME, 2015, p.151)

Sobre a possível interferência do professor na futura inserção dos alunos com NEE no mundo do trabalho, os participantes consideraram que o professor pode interferir encorajando o aluno, realizando orientação vocacional, promovendo atividades práticas, ensinando os conteúdos específicos das áreas do conhecimento e orientando sobre os direitos dos

alunos visando uma formação crítica. Ainda mencionaram que consideram dificuldades ou não acreditam que o professor possa interferir nessa questão, por limitações estruturantes da sociedade ou pela não formação e capacitação para lidar com os alunos.

Conferimos ao professor papel relevante na contribuição para futura inserção dos alunos no mundo do trabalho visto a oportunidade que esses profissionais têm de estimular habilidades como a criatividade, autonomia, ética, iniciativa para articular novos saberes e trabalhar em equipe, que são tão importantes no percurso formativo dos trabalhadores quanto os conhecimentos técnicos de cada área de atuação profissional (BARBOSA; MOURA, 2013). Para além disso, os professores podem promover a criticidade dos alunos, orientá-los sobre seus direitos e ajudá-los na compreensão dos enfrentamentos necessários à vivência no mundo do trabalho dentro de uma sociedade capitalista (RAMOS, 2008).

Diante do exposto ponderamos a necessidade da promoção da formação continuada aos docentes, voltada à educação inclusiva, sobretudo aos professores regentes. Isso porque a fragilidade no que diz respeito a preparação para o atendimento dos alunos com NEE dificulta o desenvolvimento de práticas educativas que sejam promotoras da aprendizagem, bem como inibe que o profissional estimule habilidades que possam contribuir com a futura inserção dos estudantes no mundo do trabalho, fato que foi admitido pelos participantes.

Perante esses resultados, propomos a realização da Oficina pedagógica: (re)pensando a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e a formação para o mundo do trabalho, com o objetivo de promover um momento de formação e reflexão coletiva, em que os profissionais participantes da pesquisa pudessem (re)ver conceitos importantes sobre a Educação Inclusiva e sobre mundo do trabalho na perspectiva de emancipação do sujeito (SAVIANI, 2007). Tais reflexões foram propostas para que os profissionais considerassem o seu papel na

promoção de práticas que favoreçam a aquisição de habilidades relacionadas a futura vivência dos alunos no mundo do trabalho.

Os resultados da aplicação da oficina foram satisfatórios pois os profissionais interagiram e pensaram coletivamente em soluções para melhorar o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE na escola em que atuam. Além disso, ainda se dedicaram a elencar práticas integradoras que podem contribuir com a futura inserção dos alunos no mundo do trabalho, reconhecendo assim a possibilidade de que sua atuação possa se desdobrar na vivência laboral de seus alunos.

Algumas considerações

Diante das orientações voltadas ao Ensino Médio no que diz respeito a preparação dos alunos para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2017), torna-se relevante repensar essa questão sob a perspectiva do trabalho como um princípio educativo, que contribui para a formação *omnilateral*, entendida como formação abrangente que contempla todas as dimensões humanas. Para que essa formação se efetive no ambiente escolar, é imprescindível que haja articulação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e manual por meio de práticas integradoras, que visem a superação da lógica excludente imposta pelo capitalismo.

No que se refere ao aluno com NEE, pensar em sua futura inserção no mundo do trabalho é de extrema importância, sendo uma questão que não deve ser negligenciada no processo de escolarização. Porém, na visão dos participantes dessa pesquisa, apesar de admitirem que os estudantes têm potencial para tal ingresso, nem todos se responsabilizaram diante dessa questão. Sendo que, entre os profissionais que se colocaram ativos nesse processo, se reconheceram principalmente como encorajadores, não como mediadores da formação basilar para que o aluno se desenvolva e consiga a futura inserção no mundo do trabalho.

Uma formação efetiva para inclusão estaria expressa nas práticas realizadas pelos profissionais que estabelecessem relação direta com a aprendizagem dos alunos, estímulo de suas habilidades em detrimento às suas limitações, respeito às suas necessidades de aprendizagem e favorecimento da autonomia do aluno em relação a construção do conhecimento, estímulo de suas capacidades laborais com foco em suas potencialidades, compreendendo que a aprendizagem se realiza por meio da interação com o outro, seja colegas ou professores, no caso do contexto escolar.

Sendo assim, há um caminho a se construir ainda em relação a essa questão, pois poucos docentes relataram realizar adequações para favorecer ao aluno com NEE. E além disso ficou sinalizado um distanciamento entre professor e aluno, bem como entre PA e PR, o que denota uma desarticulação comprometidora do efetivo atendimento e consequente aprendizagem do aluno.

Creemos que a principal contribuição deste estudo tenha sido mostrar as relações complexas que se estabelecem no interior de nossas escolas que discursam serem inclusivas. Porém, camuflado sob esse discurso, ainda existem profissionais que se consideram incapazes ou enxergam dificuldades relevantes para que essa fala se materialize, seja por falta de formação ou condições concretas de trabalho. Ademais, foi de extrema importância evidenciar a necessidade da melhoria da relação entre PA e PR, para a implementação de um ensino colaborativo. Por fim, e igualmente importante, cuidamos ter contribuído para tencionar o debate sobre a concepção de trabalho como um princípio educativo para todos, e assim cooperar com a construção do itinerário formativo de Educação Profissional e Tecnológica com inclusão, a ser implementado não apenas na escola investigada, mas nas diversas escolas do nosso país.

Referências

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

ARANHA, M. S. F. (org.). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: SEESP/MEC, Brasília, 2003.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B. Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, mai./ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Lei nº 9.394 de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/leis/ldb9394> Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2019.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>> Acesso em: 18 nov. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>> Acesso em: 23 set. 2017.

DELL-MASSO, M. C. S. Educação e trabalho: temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G., (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 423-434.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07>> Acesso em: 07 jun. 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. *Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2016/2017*. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Goiânia, 2016.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEME, M. E. S. *Deficiência e o mundo do trabalho: discursos e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>> Acesso em: 01 de jul. 2019.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2019.

NASCIMENTO, S. E. A educação profissional: interfaces com a educação especial. In: DÍAZ, F. et al., (org.) *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* (online). Salvador: EDUFBA, 2009, p. 289-301. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. Secretaria de Educação do Estado do Pará- *Seminário Proeja*. 08-09 mai. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos-1.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2019.

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200330&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10 jan. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>> Acesso em: 20 out. 2018.

SEVERINO, J. A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. F. da; LEITE, T. S. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Invest. Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 44-62, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 jul. 2019.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p. 01-15, 2018.

UNESCO. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education: [*Declaração de Salamanca*]. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

As interações docentes na partilha de saberes 'tardifianos'

*Cristianni Antunes Leal*¹

*Rosane Moreira Silva de Meirelles*²

RESUMO

O saber docente é modelado enquanto profissional pelo acúmulo de experiências, e nas interações docentes há aprendizagens para os profissionais do ensino, assim, a socialização entre professores é considerada um importante recurso para a permanência docente na profissão. Sob tais afirmações o estudo discute os Saberes Experienciais de três professores da área das Ciências Naturais, e os dados coletados foram analisados à luz de Tardif (2014). Os resultados mostraram que há trocas de experiências entre os agentes educativos que se caracterizam como uma formação *in loco* embora não creditada como em cursos de pós-graduação. Como proposição tem-se a possibilidade de se realizar mini jornadas científicas nas escolas sem ônus para o docente a fim de realizar discussões coletivas que podem contribuir no e para o desenvolvimento profissional, além de propagar a residência pedagógica entre os professores considerados novatos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docentes. Saberes. Ciências Naturais. Educação básica.

Teaching interactions in the sharing of 'tardifian' knowledge

ABSTRACT

Teaching knowledge is shaped as professional knowledge by experience accumulation, and teacher interactions allow for professional teacher

¹ Doutora em Ensino em Biociências e Saúde. SEEDUC-RJ, Rio de Janeiro, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6178-0221>. caleal1@gmail.com.

²Doutora em Biologia Celular e Molecular. Programa *Stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde – Fiocruz/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - DECB/IBRAG/UERJ, Rio de Janeiro, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9560-2578>. rosanemeirelles@gmail.com.

learning. Thus, teacher socialization is considered an important resource for teacher maintenance in the teaching profession. Under these assertions, this study discusses the Experiential Knowledge of three teachers in the Natural Sciences area. The collected data were analyzed under a Tardif (2014) view. The results demonstrate that experience exchanges among educational agents can be characterized as an in loco formation, although not credited as such in postgraduate courses. A proposal is made concerning the possibility of holding mini-scientific events in schools without burdening teachers, in order to carry out collective discussions that can contribute to and for professional development, as well as propagate pedagogical residence among teachers considered novices.

KEYWORDS: Teacher training. Knowledge. Natural Sciences. Basic education.

* * *

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.

Maurice Tardif.
(TARDIF, 2014, p. 257).

Introdução

Maurice Tardif é um pesquisador da área da formação docente e dos saberes. Sua obra aborda as questões dos saberes profissionais dos professores, da formação inicial e continuada dos docentes para a formação do profissional (TARDIF, 2014). Desta forma seu objeto de estudo é a docência e suas relações.

Tardif (2014) define quatro categorias do saber docente: os ‘Saberes da Formação Profissional’, que ocorrem no decorrer da formação do professor; os ‘Saberes Disciplinares’, que se organizam em saberes definidos e selecionados pela instituição universitária; os ‘Saberes Curriculares’ que são os conhecimentos que os professores se apropriam ao longo da carreira como as propostas pedagógicas; e os ‘Saberes Experienciais’ (ou de

experiência) que são os saberes práticos quando os docentes estão em seu trabalho cotidiano (na sala de aula).

No Saber Experiencial, objeto de análise deste artigo, considera-se que os professores acumulam vivências que os fazem tomar decisões mais rápido, que causam impacto no ensino e que os ajudam a conviver no ambiente escolar e com seu objeto de trabalho: os estudantes. Assim, é considerado importante a partilha de conhecimento entre os congêneres, ou seja, a socialização docente. Todavia, a coletividade na escola e sua frequente troca de experiências entre os agentes educativos colaboram para que os docentes aprendam novas tecnologias de ensino que podem ajudá-lo com o seu trabalho junto aos estudantes.

A socialização profissional docente está presente nas escolas e é um importante mecanismo para melhorar a formação em serviço, coopera com o docente, quando este necessita de ajuda e o grupo de docentes o auxilia, mas não é creditada como uma formação continuada em serviço. Além disso, é considerada uma opção do docente em querer aprender com o coletivo, mesmo sendo muito difícil não ser influenciado pelo ambiente escolar.

Junto com os Saberes, o tempo de docência também é considerado importante porque são os anos de experiência na profissão que consolidam um profissional mais seguro para atuação em sala de aula. Tardif (2014) divide em duas fases esse tempo: uma fase de exploração (de 1 a 3 anos) e a fase de estabilização e de consolidação (de 3 a 7 anos) “em que o professor investe em longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo” (TARDIF, 2014, p. 85) o que o possibilita apresentar um interesse maior pela aprendizagem de seus estudantes, pois estão menos inseguros na profissão docente.

Os investimentos na sua profissão são as formações continuadas, as trocas de experiências, conversas, visitações a espaços de educação formal, não formal e informal, saídas técnicas, como museus e teatros, palestras, entre outras. Toda essa gama de conhecimento do docente passa a fazer

parte da cultura do mesmo e este pode usar em algum momento em sala de aula para enriquecer o ensino, resolver uma situação e favorecer a aprendizagem.

Mesmo assim, as experiências vivenciadas na formação inicial podem cooperar para um melhor profissional, como apontam as pesquisas de Zeichner (2010) com o hibridismo por meio do “Terceiro espaço” na educação para a formação docente, pois já deixariam os olhares dos professores da educação básica mais sensíveis ao seu redor.

A falta de diálogo por parte das universidades com as escolas e a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, às vezes de forma gradual, outras de forma incisiva, foram e são alvos de críticas deste autor que não vê em nenhuma dessas alternativas uma eficaz formação do futuro docente (ZEICHNER, 2010). É uma parte frágil e criticada pela área que estuda a formação de professores.

Com essa frágil formação iniciou-se nas universidades estadunidenses a pesquisa sobre o “Terceiro espaço” na educação para a formação de professores, um local híbrido, mas que pode suavizar e permitir a interlocução entre as universidades e as escolas da educação básica (ZEICHNER, 2010). O Brasil tem aderido paulatinamente a este “Terceiro espaço”, por meio de programas como residência pedagógica, ensino da prática, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outras iniciativas particulares de cada instituição.

Tardif e Lessard (2014) discutem a docência no aspecto sociológico e concebe os professores como trabalhadores que vendem sua força de trabalho, porém com uma especificidade singular: são os agentes que trabalham com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos com a intenção de trabalhar cognitivamente junto com os estudantes, sendo assim, a docência é uma profissão de relações humanas e os professores são os mediadores entre o estudante e o conhecimento instituído para o ensino por meio dos currículos escolares.

Gauthier e colaboradores (2013) apontam que para um professor ensinar não basta apenas ter a formação; portanto, o Saber Experiencial ocupa um lugar importante, porém não sozinho. Assim como as profissões se modificam ao longo da história da sociedade conforme as demandas surgem, com isso, a profissão professor também sofre pressões para melhorar seus resultados - a aprendizagem dos estudantes.

Os problemas educacionais não podem ser isolados do contexto social, político e econômico no qual estão inseridos, pois os seres refletem estes problemas na escola, na sala de aula, nos estudantes (como indivíduos e como coletividade, a turma) e para o professor conseguir conviver com estas questões prontamente, o Saber Experiencial é requerido, como no relato:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis, nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade [...]. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2014, p. 52 – grifo nosso).

Os saberes que cada professor produz em sua atuação docente geram experiências e estas circulam em três relações: tempo (como profissional docente atuante), trabalho (na sala de aula de forma privada com a turma) e a aprendizagem dos saberes profissionais (no exercício do labor com as

experiências vividas e trocadas). A experiência enquanto docente e a socialização são fontes para o saber ensinar que o profissional adquire cotidianamente e acumula ao longo da carreira (TARDIF, 2014).

No estudo de Arruda et al. (2015) os autores alertam para a importância de ter alguém mais experiente para o ensinamento no trabalho que oriente a construir a socialidade do indivíduo, ou seja, socializar-se com os demais colegas de profissão e até mesmo com os estudantes, a fim de ensinar-lhes os ‘macetes’ como menciona Tardif (2014).

Os professores apresentam uma série de componentes da tarefa docente e o ensino é a principal função formal de cada professor, mas há uma carga informal de trabalho, tais como: as atividades paraescolares (trabalhos de campo, saídas técnicas, projetos, conselhos escolares), enquadramento disciplinar, vigilância, papel de conselheiro pedagógico, supervisão de estagiários no magistério, entre outras. A desenvoltura do professor convive com cada um deles, além de ser pessoal e intrasferível, mas está constantemente em desenvolvimento de acordo com a característica do docente em se relacionar com a docência de forma mais afetiva (TARDIF; LESSARD, 2014). O docente é um ser aberto e influenciável, ainda mais quando o mesmo percebe que uma experiência observada na escola é relevante para ele e seu exercício como trabalhador.

A socialidade é uma característica que nem todos os seres humanos possuem com desenvoltura, embora sejamos animais sociais. Na docência a socialização é colocada à prova, pois há professores que são efusivos e há os que são introspectivos, há os tímidos, há os que são mais seletivos em sua socialização, entre outros. Seja como for, o trabalho docente fomenta tal característica uma vez que relaciona diretamente com seres humanos, ao menos com os estudantes.

Para que a socialização entre os professores aconteça e assim ocorram as trocas de experiências, alguém com um papel de líder (direção, equipe pedagógica) ou os mais experientes precisam organizar-se para promovê-la.

Principalmente na recepção de novos professores. Atualmente com as redes sociais as discussões coletivas nem precisam ocorrer presencialmente.

“O ensino é um trabalho interativo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 231) e os professores interagem com os estudantes de forma reclusa em suas salas de aula e interagem com os demais indivíduos da comunidade escolar de forma mais ampla e vigiada, como a direção. O grupo com qual interagem é dinâmico e diversificado, por isso a todo o momento os professores precisam tomar decisões, os mais experientes tomam mais rápido e com menos erros. Enquanto que todas as interações na sala de aula dependem do docente iniciar algo, denota hierarquia, pois os estudantes não tem autonomia para iniciar a atividade pedagógica (TARDIF; LESSARD, 2014).

A personalidade do professor torna-se uma parte importante para ocorrer, ou não a interação, aprendizado e acúmulo de Saberes Experienciais e socialização docente, “é com a experiência adquirida na prática que ele [professor] desenvolve a capacidade de improvisação. Os ‘profissionais experientes’ são rápidos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 251) em solucionar problemas porque apresentam uma abundância de respostas rotinizadas pelos anos na docência. Os novatos, ou professores principiantes ainda têm menos vivência em conviver com diversas situações da sala de aula.

Penna (2012); Carvalho (2014) e Tocafundo; Nascimento; Moreno (2017) endossam em seus trabalhos os saberes ‘tardifianos’ no aprendizado cotidiano dos professores, pois no dia a dia aprendem os traquejos do exercício docente com os colegas, por meio de observações, conversas e com o próprio tempo enquanto profissional. Desta forma, a convivência com os pares no ambiente escolar é considerada uma aprendizagem para o exercício à docência.

Portanto é possível haver modificação do docente considerando todas as possíveis influências nos saberes práticos dos professores que são oriundos da prática profissional docente, neles incluem: o conhecimento dos conteúdos, os fenômenos socioculturais que influenciam a prática docente, o

trabalho interativo, a didática, entre outros que colaboram para o saber docente experiencial.

Acerca da socialização docente, Tardif (2014) estabelece que o magistério apresenta uma longa formação com conhecimentos teóricos e técnicos que os preparam para o labor diariamente, o professor se modifica com o passar do tempo adquirindo características da profissão. Ele aprende a ser professor com a desenvoltura dos Saberes já supracitados, com o tempo, com a cultura pessoal e com a socialização escolar entre os pares. O autor Maurice Tardif enfatiza a socialização docente para a modelagem do profissional docente experiente. O saber do professor é modelado no e pelo seu ofício, conferindo-lhe experiências para lidar com situações cotidianas e rotineiras.

Assim, e diante do texto apresentado, o objetivo deste estudo é discutir os Saberes Experienciais citados por Tardif de três professores da educação básica atuantes como docentes na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) com a finalidade de responder à pergunta: existe, ou não, a troca de saberes entre os docentes?

Percurso metodológico

A coleta de dados foi realizada no ano de 2018, utilizando como instrumento um conjunto de questões o qual foi respondido por três professores da SEEDUC-RJ, da área das Ciências Naturais e com diferentes períodos de serviço na rede pública de ensino. Os professores participantes do estudo não se conhecem e trabalham em diferentes escolas. Os dados coletados foram os relatos *ipsis litteris* dos profissionais do ensino que foram analisados a partir da ideia do compartilhamento de saberes entre os professores como premissa para a aprendizagem docente de Tardif (2014) - os Saberes Experienciais.

Apresentação e discussão dos resultados

No quadro 01 são apresentados os participantes da pesquisa que foram identificados com o símbolo alfanumérico D1, D2 e D3, seguido da formação inicial, de tempo na rede, se possuem ou não pós-graduação e disciplinas que lecionaram em 2018 na SEEDUC-RJ, pois por questões plurais há professores que dão aula de outra disciplina além de sua formação inicial.

QUADRO 01. Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Identificação do docente	Disciplina de formação inicial	Ano de ingresso na SEEDUC-RJ	Pós-graduação	Disciplina(s) que lecionou na SEEDUC-RJ em 2018
D1	Biologia	2005 (13 anos)	<i>Stricto sensu</i> Mestrado	Ciências e Física
D2	Química	2010 (08 anos)	Não possui	Química e Física
D3	Biologia	2015 (03 anos)	<i>Stricto sensu</i> Mestrado	Biologia

Fonte: elaboração própria

Tardif (2014) e Tardif; Lessard (2014) consideram importante o tempo de ofício para o desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes; discutem que a experiência de trabalho é fonte do saber ensinar dos professores. Os autores nomeiam os professores com até cinco anos de magistério de ‘novatos’, e de ‘experientes’ aqueles com mais de cinco anos. O tempo é importante, pois modela a identidade do trabalhador que apresenta um reservatório de experiências para o dia a dia docente, como as questões de indisciplina, gestão de matéria e gestão de classe.

Nas palavras de Tardif: “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2014, p. 249). Colaboram com as ideias de Tardif as autoras Barbosa; Ursi (2019) quando afirmam que a formação continuada é uma necessidade em um momento com tantas informações, saber gerar

conhecimento, melhorar sua tecnologia de ensino, deixar de ser um transmissor do conhecimento de outros, são necessidades que os docentes hoje em dia têm. As autoras defendem a Educação a Distância (EAD) como uma proposta para a formação continuada e em serviço, mesmo assim, apresentam os pontos desfavoráveis como um alto número de desistência na EAD.

Ao observar o quadro 01 percebe-se que os professores D1 e D2 lecionam outra disciplina além de sua de formação inicial (a Física), pois são considerados professores habilitados. Para Tardif isso requer do professor “recomeçar sempre, ou quase sempre do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar” (2014, p. 91), o que implica em mais tempo e energia investindo na disciplina que não tem formação para cumprir com suas tarefas: ensinar, avaliar a aprendizagem, estudar a disciplina para não ensinar conceitos errados. O docente sente-se cansado, estressado e preocupado.

O fato dos professores habilitados não terem vivenciado tal experiência na formação inicial e sim, tido estas disciplinas na faculdade de formação de professores, deixa-os mais inibidos e limitados. Por exemplo, professores formados em Ciências Biológicas têm em sua formação inicial disciplinas de Física e Química e isto para a SEEDUC-RJ é o suficiente para habilitá-los a lecionar tais disciplinas na educação básica. De acordo com Zeichner (2010) na maioria dos casos, lecionar disciplinas que não são da formação inicial ou que não fizeram estágio na formação, é um desafio estressante para o docente.

Embora a demanda da educação pública estadual seja com o ensino médio, ainda há municípios no Rio de Janeiro que não contemplam totalmente este nível de ensino. Assim, a SEEDUC-RJ precisa amparar e ofertar o ensino fundamental, que está diminuindo sua oferta, mas ainda existe. É o que acontece com o docente D1, o qual leciona Ciências que é uma disciplina de síntese das Ciências Naturais oferecida somente no ensino fundamental.

O perfil dos participantes desta pesquisa mostra-se convergente por serem todos docentes efetivos da SEEDUC-RJ e divergentes em suas formações, tempos de serviços, escolas em que trabalham, níveis em que lecionam e formações continuadas.

No quadro 02 são apresentados a pergunta relacionada à prática docente e os relatos dos três professores os quais foram analisados à luz do referencial apresentado.

QUADRO 02. Respostas dos docentes

Pergunta	Docentes	Relatos
<p><i>Qual foi a mais recente troca de experiência exitosa que ‘conheceu’ por meio de um docente da SEEDUC-RJ? E se possível que tenha incorporado em sua prática docente (não necessariamente ligada à disciplina que ministra). Relate, por favor: () Nunca aprendi nada, ou () Sim aprendi e foi...:</i></p>	D1	<p>Sim. “As oficinas num evento de aniversário da escola. Alguns professores foram convidados, como a de português e a de sociologia. E foi muito rico. Quando os colegas admiram o outro, fica mais fácil contagiar”.</p>
	D2	<p>Sim. “Sim, sempre aprendemos com os colegas trocas de experiências na prática do ensino”.</p>
	D3	<p>Sim. “Estratégias para o uso do livro didático; fazer um dicionário biológico”.</p>

Fonte: elaboração própria

Diante dos relatos destacados acima, é possível afirmar que os três docentes reconhecem que há trocas exitosas com seus pares na SEEDUC-RJ, o que demonstra ser a carreira do magistério criativa, investigativa e que pleiteia uma constante apropriação do conhecimento (NEUMANN; STRIEDER, 2018); e que não ocorre apenas quando é organizada pela Secretaria de Educação. Para Toca-fundo; Nascimento; Moreno (2017), os Saberes Experienciais “nascem e se desenvolvem na experiência profissional e na prática cotidiana. Por vezes são tácitos e formam a expertise do professor” (2017, p. 3022) que os possibilitam lecionar porque ajudam a

modelar a identidade do trabalhador dando-lhe segurança profissional e emocional para o exercício de seu ofício.

Quanto à socialização profissional, objeto de estudo deste trabalho, percebe-se que é presente, no grupo investigado, e importante para evitar equívocos, estresses e um trabalho e trabalhador solitário. A socialização docente é interpretada neste contexto quando um docente observa, troca informações, faz uma residência docente ou mesmo dialoga com agentes educativos mais experientes, principalmente com os professores - que estão ao mesmo tempo em um trabalho individual e coletivo, privado e público - que exigem a cada momento tomadas de decisões. E assim passa de um saber individual a um saber coletivo (TARDIF, 2014).

A sala de aula é composta por indivíduos, cada um com o seu tempo de aprendizagem, já que quem aprende é o indivíduo e não a turma, por isso, a socialização entre docentes torna-se importante para aprender a administrar tantas questões que ocorrem com os estudantes e com a escola, tais como: o ensino, a gestão de classe, a aprendizagem, as avaliações, entre outras (ZEICHNER, 2010; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014).

Quando se atenta para a rede de educação em que a pesquisa foi feita e seu contexto atual, é possível afirmar que a socialização docente é operativa para o profissional docente mesmo que não seja vista pela comunidade escolar, pois não dá certificado, não ocorre necessariamente no local de trabalho, têm várias particularidades de acordo com cada grupo de docentes e região e, às vezes o docente nem se dá conta de que está aprendendo com outro professor (ou outro profissional da educação) que não necessariamente é de sua disciplina, e que pode ressignificar o aprendizado para sua área de atuação.

Com essas situações apresentadas, seguem as discussões dos docentes participantes, seus relatos em relação aos Saberes Experienciais e com a socialização docente por meio das respostas apresentadas no quadro 02.

D1

Este docente apresenta um desenvolvimento temporal (13 anos) que o permite uma independência que rompe as barreiras disciplinares, apresentando assim, uma autonomia de saberes, podendo produzir, compartilhar, aprender e ressignificar novos saberes. É um docente mais confiante, tanto que em seu relato não há menção à área das Ciências Naturais, percebe que no saber coletivo há algo para sua própria formação docente que pode incorporar em seu *habitus* (TARDIF, 2014).

Em seu depoimento nota-se que está além das barreiras disciplinares e atento para as demandas de seus estudantes e da comunidade escolar como um todo. Vigilante, está mais confortável em sair de sua área das Ciências Naturais e perceber o mundo real e ‘fora das caixinhas cartesianas’ disciplinares (TADIF; LESSARD, 2014).

D2

Aqui o docente está na faixa temporal (08 anos) que já o deixaria mais confortável em suas decisões docente, de acordo com seu tempo de atuação como profissional, mas não citou nenhuma experiência exitosa, sendo generalista em seu relato, o que permite interpretações de que aprendeu vivências positivas e também dissabores em seu exercício profissional, o que também é um Saber Experiencial. Para Tardif (2014) e Carvalho (2014), o ofício docente é um trabalho que lida com situações inusitadas, imprevistas, ou seja, é dinâmico. E para dar conta de toda essa dinamicidade que as relações humanas requerem o docente lança mão de seus saberes acumulados ao longo de toda a sua trajetória enquanto ser humano, mais do que apenas como profissional e com os profissionais.

É um depoimento confuso diante de uma pergunta incisiva, talvez sua visão esteja opaca devido à falta de reflexão na questão da socialização docente, ou sua personalidade seja mais introvertida e pouco socializa com os agentes educativos. A personalidade do docente é uma característica mais rígida a mudanças no ambiente de trabalho, forçar uma adaptação significa se maltratar, o que gera estresse no trabalhador. O docente pode não se sentir à vontade em participar de discussões coletivas ou não tenha tempo

para participar das interações, como reuniões e culminância de projetos com outras disciplinas e profissionais (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014).

D3

É a docente com uma preocupação maior com o conteúdo de Ciências Naturais e é considerada uma professora novata (03 anos). “No processo de ensino-aprendizagem a atuação do professor é decisiva e, para tanto, a adequada formação inicial e continuada é essencial para sua prática pedagógica e para os resultados do processo na aprendizagem de Ciências” (NEUMANN; STRIEDER, 2018, p. 124). Como esta professora apresenta menos de cinco anos de docência é possível perceber que sua preocupação é maior pelo planejamento e com o seu conteúdo a ser lecionado. Tardif (2014) também aborda isso, pois o professor ainda está nos anos iniciais da docência, estando nas fases da exploração, estabilização e de consolidação, onde se olha mais para si mesmo (como sobreviver à sala de aula) e na matéria que leciona (gestão de aula) do que para os estudantes e suas particularidades (se é necessário adaptar sua metodologia de ensino, se os estudantes aprenderam, entre outros), tanto que cita seu conteúdo disciplinar, mesmo sendo Mestre em Ensino. Contudo, isso é uma fase que é superada com o tempo e com a socialização docente, se a docente assim o desejar.

O ensino de ciências tem uma forte característica de memorização e com muitos conceitos, nomenclaturas e esquemas. A docente D3 está preocupada com estratégias didáticas de ensino de sua disciplina o que pode levar o leitor a interpretar como uma visão mais centrada apenas em sua formação, falta-lhe um olhar mais holístico e sistêmico para compreender o ato de ensinar com um ato social e também político, onde é necessário fazer vários vieses para que seu ensino tenha um real impacto no estudante e este passa a vê-lo além dos muros escolares (GAUTHIER et al., 2013; CHAPANI, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014; BARBOSA; URSI, 2019).

Isto posto, a discussão dos três depoimentos gira em torno do Saber Experiencial e da socialização docente que são considerados importantes para o trabalho do professor junto com o tempo de ofício e a acumulação de experiências. Os relatos estão de acordo com o esperado pelo referencial teórico (PENNA, 2012; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014).

Por meio dos três depoimentos percebe-se que os Saberes Experienciais permeiam a docência e que o tempo enquanto professor também se faz presente e é importante para a identidade do profissional. O depoente D1 apresenta-se seguro em sua carreira e com um relato que ventila confiança frente aos demais. Para Tardif (2014) isto significa que está confortável em sua posição e humilde para sempre aprender. O D2 ainda está confuso em suas reflexões sobre o que é aprender, e D3 tenta manter-se segura por meio da elaboração de suas práticas de ensino, que também pode motivar os estudantes. Desta forma “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2014, p. 269).

Zeichner (2010) vê na docência a adaptação que o professor principiante precisa fazer ao sair da universidade e ir para o campo de ação. A mudança também passa pelo conhecimento interpretado como ‘verdade absoluta’ da universidade para o que é aplicável ao campo real das escolas, por isso defende que os professores das universidades e da educação básica, os que recebem estagiários, tenham um constante diálogo para melhorar a formação inicial do licenciando.

Tardif (2014) reitera que o professor não é um mero técnico que transmite conhecimento produzido por outros, mas que os ressignificam e que são atores. O professor aprende muito com os Saberes Experienciais e ainda mais quando tem formação de pesquisador em cursos *Stricto sensu* - torna-se um desejo ideal, mas não é o real a todos profissionais das redes públicas de ensino. A formação em cursos *Stricto sensu* permite a formação

de professores-pesquisadores de sua própria prática. E dois dos três professores deste estudo são Mestres em Ensino.

Os três professores não se conhecem e mesmo assim apresentaram respostas convergentes no “sim”, diante de divergências no aspecto cultural, sexo, identidade, tempo como docente e contexto nas cidades onde trabalham, pois tem em comum o Currículo Básico³ que não contempla todos os aspectos educacionais, que está desatualizado e que os amarram em seu ensino. O currículo acaba por enclausurar os professores retirando-lhes a autonomia. Ainda que possam subvertê-lo.

Nos relatos dos professores é possível perceber que o tempo “é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 102), é o tempo para modelar a identidade do profissional e os Saberes Experienciais apresentam uma grande importância, principalmente para os mais novos que ainda estão desenvolvendo sua paridade, vê-se isso no relato do D3 que é considerada uma professora principiante. Tardif (2014) defende a ideia de que esse convívio com outros agentes educativos, inclusive estudantes, modifica os docentes, pois os professores são profissionais que sofrem influência e influenciam outros conforme vão avançando e amadurecendo na carreira profissional. Além de levarem consigo tais experiências para outros locais de atuação, como outros colégios, mesmo que ressignificando-os, como segue no relato:

O que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e

³ Currículo Básico da SEEDUC-RJ, primeiramente denominado ‘Currículo Mínimo’. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5b6fba01-8dfe-4d56-a93a-47f941cfeddb&groupId=91317>. Acesso em: 12 de abr. de 2019.

mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (TARDIF, 2014, p. 228 – grifo nosso).

É necessário haver tempo para discussões coletivas que colaborem para a promoção dos Saberes Experienciais, estas discussões favorecem o desenvolvimento profissional. “O tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de inicia-lo” (TARDIF, 2014, p. 79), pois frequentaram o ambiente escolar enquanto educandos por pelo menos 16 anos, além da formação em nível superior.

Com o tempo de magistério e por acumular experiências compreende-se que “só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares” (TARDIF, 2014, p. 248) e julgar se vale ou não como uma boa vivência para ser incorporada, replicada, ressignificada e contextualizada, o que demonstra haver um olhar mais atento ao redor do que ocorre no ambiente escolar, fazendo e aprendendo experiências exitosas e compartilhando-as com outros docentes. Entretanto este julgamento e reflexão ocorrem conforme os profissionais do ensino vão se sentindo mais confiantes na profissão e, se apresentam o desejo em melhorar enquanto profissional.

Vale ressaltar que a pergunta feita neste estudo foi a respeito de experiências exitosas, mas nada impede que experiências negativas (vividas e/ou compartilhadas), como: insatisfações, decepções, contratempos, aborrecimentos, casos de violência, entre outros, não sejam classificados como Saberes Experienciais, elas são.

De forma geral, os três docentes afirmaram haver partilha de saberes por meio das interações docentes, mesmo diante da ausência de políticas proativas ou contrapartida da SEEDUC-RJ em investir na formação continuada. Penna (2012) assegura que as aprendizagens se dão ao longo da

carreira, no exercício da docência e em momentos de socialização profissional. Mesmo assim os órgãos públicos não podem se privar de oferecer uma formação continuada de qualidade e sem ônus para o trabalhador.

Na obra de Tardif; Lessard (2014) os autores têm uma visão muito política do ato do trabalhador docente, por meio da sociologia da educação, ao afirmarem que o professor age conforme seus empregadores esperam, mas nada impede que os mesmos venham a agir de forma mais transgressora e não se limitem apenas as suas disciplinas, ao contrário, forme pessoas para o mundo real e com conhecimentos que vão cooperar para o desenvolvimento do indivíduo hoje estudante, mas também cidadão. Neste quadro, os autores veem a docência como uma proletarização do trabalho docente, mas capaz de mudanças em si e com forte influência nos demais por meio da socialização. Neste contexto a socialização ocorre entre todos da comunidade escolar, inclusive com os estudantes.

“A escola é como uma organização que oferece serviços e onde predomina o elemento humano” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49), é uma organização social e a classe/turma torna-se a unidade básica do ensino onde quase que totalmente o trabalho docente atua. A função do professor é o trabalho cognitivo junto com os estudantes por meio da ação de ensinar. Para ensinar o professor precisa de diversas características, tais como: sua personalidade, sua relação mais próxima ou não dos estudantes, seu entendimento como trabalhador de relações humanas, sua relação afetiva, o conhecimento do conteúdo a ser lecionado, entre tantas outras.

Apenas a exposição professoral não basta hoje para os estudantes presente nas classes (BARBOSA; URSI, 2019). Embora o docente esteja em uma posição de poder em relação aos estudantes, é necessário posições e práticas pedagógicas que colaborem para a aprendizagem dos educandos porque “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar, visto que cada professor dá à sua prática as cores das suas próprias relações com outras pessoas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 271). O ato de ensinar do docente vai

se modificando com o Saberes Experienciais e com as interações entre os agentes educativos, com o tempo.

Chapani (2014) afirma em seu estudo que a formação em serviço não é valorizada, pois “não se insere numa perspectiva de educação permanente” (2014, p. 51), talvez por isso os Saberes Experienciais não sejam interpretados como formativos por todos os professores, e sim como uma forma de sobreviver à docência. Enquanto que Arruda et al. (2015) dizem que a formação no trabalho, na troca de saberes com o outro profissional colabora para a aprendizagem no trabalho que é a aprendizagem decorrente da prática profissional e isso ocorre ao longo da vida e com ação social e histórica compartilhada coletivamente. São duas opiniões divergentes que demonstram o quão diverso é a área de formação docente, mas as autoras deste trabalho coadunam com as ideias de Arruda et al. (2015). Enquanto que Chapani (2014) traz dados dos próprios professores, o que os próprios interpretam como formação.

Para Penna os professores “aprendem mais com o exercício docente que nos cursos de formação, ou seja, foi com a prática que aprenderam os traquejos do seu trabalho” (2012, p. 43) e na prática há as interações entre os professores. Tal pensamento corresponde com o observado nas fases iniciais da carreira, a socialização docente, entre os profissionais de ensino e a trajetória profissional que sempre concebem em novas experiências. Isto corresponde à ausência de um espaço intermediário entre a formação inicial e a prática profissional que permite a reflexão dos agentes envolvidos na formação inicial (ZEICHNER, 2010).

Para Tardif (2014) os processos de aprendizagem docente são realizados em socialização com outros profissionais do meio escolar, como o resultado encontrado neste pequeno estudo. O que demonstra a importância dos processos de socialização promovidos pela e na escola, como reuniões pedagógicas e realização de projetos em comum, que se caracterizam em uma formação em serviço, mesmo que não oficial, pois não há certificação e nem conta como experiência a ser comprovada no currículo do profissional.

Por fim, apesar do cenário penoso do estado do Rio de Janeiro (que decretou estado de calamidade pública em 2016) em fevereiro de 2019 a SEEDUC-RJ anunciou o retorno de cursos de formação para docentes, com o projeto de formação continuada por meio do programa de capacitação de professores “Capacita Rede”⁴, para os cursos: ‘Ferramentas Digitais na Educação’ e ‘Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais’. Cursos ministrados na modalidade à distância e ainda com poucas vagas considerando o número de servidores desta pasta. Contudo, os professores não foram consultados sobre o que queriam aprender. Coaduna com a ideia de Tardif quando afirma: “em suma, seu poder [professor], não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido” (TARDIF, 2014, p. 243). Ou seja, os professores não foram consultados sobre os cursos e não houve opção de escolha para cursos formativos, porém inscreve-se quem desejar, não é uma imposição. Sobre a oferta de cursos pela Secretaria de Educação, já é um (re)início.

Considerações finais para novos inícios

Reconhece-se ser um perfil muito pequeno para generalizar os achados a todos os docentes da SEEDUC-RJ, contudo, como a escolha dos professores foi aleatória podem ser interpretados como uma pequena representação do que se encontra como resposta entre os professores que afirmam existir troca de saberes entre si. A partilha ocorre também entre exemplos negativos e o professor aprende o que não fazer.

O fato de haver partilha de saberes entre os docentes pesquisados não isenta a SEEDUC-RJ de investir na formação continuada de seu corpo docente e de formar em serviço sem ônus para o trabalhador, e de preferência no ambiente escolar. A socialização profissional permite a aprendizagem e ajuda no desenvolvimento da identidade profissional.

⁴ Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=10919587>>. Acesso em: 30 de mar. de 2019.

Contudo, a Secretaria de Educação têm suas responsabilidades que não a dispensa de investir em seus profissionais da educação.

Já o aprender e o ensinar dos professores se modifica com o tempo, com a personalidade do trabalhador e com as mudanças sociais, como exemplo atual é o uso e interação constante com os dispositivos móveis e redes sociais como agentes mediadores das relações sociais que não foram considerados por Tardif (2014), de forma contundente, mas que contribuem para as interações entre os trabalhadores. O distanciamento da Secretaria de Educação permite a mobilização de novas ações em prol dos Saberes Experienciais entre os pares. Os profissionais vão-se alinhando e adequando-se às novas demandas do trabalho e da sociedade com seus semelhantes.

As interações docentes por meio da socialização dos professores e com a partilha de saberes ‘tardifianos’ ocorre no ambiente escolar, mesmo que não seja visualizada, creditada e considerada importante pela comunidade escolar por faltar reflexão à questão, mas é para aquele docente que está buscando ajuda, que é novato, que sente-se inseguro em fazer novas incursões, que se sente abandonado pela Secretaria de Educação, mas que está rodeado por estudantes que esperam dele uma posição para o ensino. Um ensino que muitas vezes extrapola sua disciplina de atuação, mas que ajuda o professor a se desenvolver em um melhor profissional e com uma melhor interação com os estudantes e seu trabalho.

Portanto, deixa-se como proposição que após reconhecer que há partilha de saberes entre os docentes aqui pesquisados, é possível sugerir mudanças para o ensino que é o reconhecimento de que tais partilhas ocorrem, e possibilitar que isto se faça *in loco*, com mediadores para gerir as discussões, tempo para o planejamento e com os próprios pares, diga-se professores da educação básica que conhecem a sala de aula, almejando-se assim uma melhor formação continuada dos docentes e de outros atores educativos, como uma mini jornada científica nas escolas que possibilitam os Saberes Experienciais, e o desenvolvimento dos profissionais de ensino,

mesmo que sem a creditação e a certificação que um curso ofertado pela Secretaria da Educação daria, além de propagar a residência pedagógica entre os professores considerados novatos.

Por último, resgata-se a pergunta deste estudo: ‘se existe, ou não, a troca de saberes entre os docentes?’. A resposta é sim, diante deste grupo investigado e com a literatura consultada para este estudo, infere-se que na socialização dos pares, no espaço escolar, existe ensino e aprendizagem entre os profissionais do ensino que ampara o exercício docente e colabora na identidade dos agentes do meio escolar. Os professores também aprendem em serviço para melhor efetuar seu trabalho, e esta afirmativa não se limita apenas à professores de Ciências Naturais, mas coaduna com outros atores e em outros contextos sociais. Assim reafirma-se que as interações docentes são importantes para o desenvolvimento do profissional professor.

Referências

ARRUDA, S.M.; PASSOS, M.M.; ANDRADE, E.C.; PIRATELO, M.V.M. Aprendizagem científica no trabalho. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. v. 32, n. 01, abr., 2015, p. 263-277. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2015v32n1p263>>. Acesso em: 23 de mar. de 2019.

BARBOSA, P.P.; URSI, S. Motivação para formação continuada em Educação a Distância: um estudo exploratório com professores de Biologia. *Enseñanza de las ciencias*. v. 18, nº 01, p. 148-172, 2019. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen18/REEC_18_1_8_ex1312.pdf>. Acesso em: 23 de mar. de 2019.

CARVALHO, A.V. Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. v. 09, n. 02, jun/dic., 2014, p. 34-43. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/5761/10442>>. Acesso em: 23 de mar. de 2019.

CHAPANI, D.T. Políticas de formação de professores: o Brasil no contexto da globalização. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. v. 09, n. 01, ene/jun., 2014, p. 47-53. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/7311/9146>>. Acesso em: 22 de mar. de 2019.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução: Francisco Pereira de Lima. 3ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

NEUMANN, S.; STRIEDER, D.M. Formação de professores em nível médio: um estudo de caso sobre o ensino de ciências. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. v. 13, n. 01, 2018, p. 120-132. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6750762>>. Acesso em: 22 de mar. de 2019.

PENNA, M.G.O. Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização. *Educação: Teoria e Prática*. v. 22, n. 39, jan/abr., 2012, p. 38-55. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4510/4343>>. Acesso em: 22 de mar. de 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOCAFUNDO, R.D.; NASCIMENTO, S.S.; MORENO, A. Reflexões sobre o distanciamento entre saberes teóricos e práticos na formação acadêmica de professores de educação básica. *Enseñanza de las ciencias*. n. Extra, 2017, p. 3021-3026. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/339799/430764>>. Acesso em: 22 de mar. de 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*. Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. v. 35, n. 03, set/dez., 2010, p. 479-503. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 06 de abr. de 2019.

Recebido em abril de 2019.

Aprovado em outubro de 2019.

Podcast como recurso de aprendizagem: um elo entre as mídias digitais, a aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa

*Márcia Jussara Hepp Rehfeldt*¹

*Maurício Severo da Silva*²

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que o pesquisador buscou, por meio de sua proposta pedagógica, fazer uma interface entre a criação de episódios de podcast de autoria discente e conceito de educar pela pesquisa de Demo (2011a) embasado na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2003). Utiliza essa teoria de Ausubel para tentar responder a seguinte questão-problema: Quais são as implicações da utilização da mídia podcast, enquanto recurso de aprendizagem autônoma e potencialmente significativa, por estudantes do ensino superior na disciplina Tópicos Especiais em Computação? A análise dos dados, realizada com o auxílio do software NVIVO, teve como principais resultados: a prática pedagógica proposta, que se qualifica como sendo uma nova opção dentre as metodologias ativas disponíveis; a proposta de um modelo reflexivo que contribui para a elaboração de outras práticas pedagógicas que utilizem mídias digitais com base nos pressupostos teóricos da aprendizagem significativa e do educar pela pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias digitais; Aprendizagem Significativa; Educar pela Pesquisa; Recurso de aprendizagem; Podcast;

Podcast as learning resource: a link between digital media, significant learning and Education through Investigation

ABSTRACT

¹ Doutora em Informática na Educação. Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0007-8639>. mrehfeld@univates.br.

² Mestre em Ensino. Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1271-6981>. mss@univates.br.

It is a qualitative research with methodologic approach related to a case study in which the researcher investigated, by means of his pedagogic proposal, to develop an interface between the creation of student's podcast episodes and the concept of Education through Investigation from Demo (2011a) based on Ausubel's (2003) theory of significant learning. We used this Ausubel's theory in order to try answering the following problem-question: Which are the implications of using the podcast media as an autonomous and potentially significant learning resource with college students in the subject of Special Topics on Computing? The data analysis was held with the help of NVIVO software as had as main results the pedagogic proposal, which qualifies itself as being a new option among the available active methodologies; the proposal of a reflexive model that contributes to the development of other pedagogic practices that use digital.

KEYWORDS: Digital Media; Significant Learning; Educating through Investigation; Learning Resource; Podcast.

* * *

Introdução

Na tentativa de tornar as atividades de sala de aula mais atrativas e, ao mesmo tempo, instigar os estudantes a serem autores e autônomos em seu processo de aprendizado, os pesquisadores elaboraram uma atividade em que utilizaram os preceitos da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), em consonância com o que propõe Demo (2011a) ao definir o educar pela pesquisa.

A aproximação proposta neste trabalho entre a aprendizagem significativa de Ausubel (2003) e a proposta de educar pela pesquisa de Demo (2011a) justifica-se pela necessidade de melhorar o processo formativo pelo qual os estudantes da área da computação viveriam. Com base no que afirma Demo (2011a), ao discorrer sobre o processo formativo dentro das universidades, percebe-se que “é comum aceitar-se a ideia de que, ao sair da universidade e assumir um emprego, será mister aprender tudo de novo”,

pois existem lacunas formativas associadas às habilidades e competências necessárias para os diferentes profissionais, incluindo os área da Computação, no que concerne à: “saber pensar, aprender a aprender e intervir de modo inovador e ético” (DEMO, 2011a, p.72).

Essa situação se agrava quando os egressos da área da Tecnologia da Informação (TI) conversam com outros profissionais em formação. É comum o sentimento de que apenas a graduação não basta, que são necessários cursos, especializações e que, por mais que estudem, sempre estarão em busca das inovações tecnológicas que permeiam a área. Posto isso, é certo afirmar que, tão importante quanto construir ementas e/ou elaborar materiais que abordem tópicos atualizados, é a necessidade de formar sujeitos que se promovam da sua aprendizagem e que sejam capazes de aprender de forma autônoma (DEMO, 2011a) e significativa (AUSUBEL, 2003).

Isso justifica o motivo pelo qual, mesmo possuindo trabalhos como os de Saeed (2010), Moura e Carvalho (2006) e Carvalho et al. (2008) que comprovam que a mídia podcast tem potenciais a serem explorados enquanto objeto de aprendizagem, neste trabalho, os pesquisadores optaram por apresentar uma proposta de utilização do podcast como estratégia de aprendizagem. Isso se justifica uma vez que apenas expor os estudantes ao conteúdo gerado por terceiros não modifica a realidade passiva de formação, que considera o estudante um sujeito capaz apenas de reproduzir o que lê, vê e escuta.

Dessa forma, o estudo se propôs a trabalhar com o viés educativo indicado por Demo (2011a) mediante a construção de episódios de podcast, cujo conteúdo fosse resultante de pesquisas científicas realizadas pelos discentes. Além disso, compreendemos a utilização do podcast enquanto estratégia de aprendizagem potencialmente significativa propicia ao estudante a oportunidade de investigar temas de sua preferência e estimulá-lo a ser protagonista de sua aprendizagem.

O estudo teve como objetivo geral investigar as implicações da utilização da mídia podcast como estratégia para instigar a autonomia e a autoria discente na aprendizagem dos estudantes da disciplina Tópicos Especiais em Computação, inserida nos cursos de Sistemas de Informação, Engenharia da Computação, Engenharia de Software e Redes de Computadores da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

O presente texto focalizará a proposta pedagógica elaborada pelos pesquisadores e o modelo reflexivo, para uso das mídias digitais com base nos pressupostos teóricos da aprendizagem significativa e do educar pela pesquisa. Dessa forma, os resultados relativos à investigação acerca da aprendizagem dos estudantes bem como da autonomia e autoria instigada pelo docente serão abordados de forma mais tangencial, devido ao espaço de que dispomos nesse relato de pesquisa.

Mídias digitais no ensino, Aprendizagem Significativa e o educar pela pesquisa

Existem diversos estudos que propõem o uso das mídias digitais no ensino. É possível citar os trabalhos de Domingues (2014), Leão, Rehfeldt e Marchi (2015), que desnudam as potencialidades dos vídeos em contextos educacionais; Lévy e Costa (1997) que, ainda no milênio passado, apresentam em seu trabalho o impacto do hipertexto na forma como as pessoas se comunicam e como essa tecnologia poderia ser melhor aproveitada em contextos de ensino. Relacionado à mídia podcast, pode-se destacar o trabalho de Eugênio Freire (2013), no qual o pesquisador realizou uma revisão da literatura sobre o uso educacional do podcast e como este recurso pode ser utilizado para dar voz aos estudantes.

Para além dos estudos, poder-se-iam utilizar iniciativas como o *KhanAcademy* e *YouTube Edu* para destacar a importância dos vídeos e outras mídias digitais no ensino. Ainda assim, o uso das mídias digitais, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, requer que o docente

possua propósitos educacionais bem definidos e claros, conforme propõe Demo (2016b).

O ponto central de reflexão do docente quanto ao uso das mídias digitais no ensino deve ser o fato de que não basta substituir aulas presenciais expositivas por vídeos, ou, utilizar as mídias digitais como meros artifícios para deixar as aulas divertidas (DEMO, 2016b). Em consonância com essa afirmativa, Demo (2016b) argumenta que a simples produção de aulas em vídeo continua por apenas expor os estudantes de forma passiva ao conteúdo e que, dessa maneira, o professor mantém a errônea ideia de “causador” da aprendizagem. Para Demo (2016b), os docentes deveriam privilegiar a autoria discente estimulando os estudantes a produzirem seus próprios vídeos. Segundo o autor, “o que interessaria aí, mais que tudo, é como o estudante faz o vídeo, tornando-se autor do conteúdo, não seu consumidor ou papagaio” (DEMO, 2016b, s/p).

A visão de Demo (2016b) quanto ao uso dos vídeos evidencia o desafio que é a utilização das mídias digitais como recurso didático-pedagógico nos diversos níveis de ensino, incluindo, o ensino superior, em que o uso dessas tecnologias digitais tem aumentado, conforme aponta Lames (2011). Essa última autora revela que um dos desafios está relacionado com a forma com que as mídias digitais são inseridas na metodologia de ensino utilizada pelos professores. A autora destaca que os docentes não podem incidir no erro de transpor as metodologias tradicionais de ensino para os meios digitais. Seguindo a perspectiva de Demo (2016b), se não houver a reflexão crítica, as mídias digitais serão utilizadas apenas para subtrair parte do viés instrucionista que não modifica a realidade passiva do estudante. Além disso, ao agir dessa forma, o docente ignora os conhecimentos prévios do estudante durante a escolha do tipo de mídia e, também, do seu conteúdo, o que segundo Ausubel (2003), diminui substancialmente a possibilidade de que uma aprendizagem significativa ocorra.

Lames (2011) concorda com diversos outros autores (DEMO; 2004, 2011a, 2016b, 2016c, 2018; PRENSKY, 2001) quando afirma que é sempre

necessária a reflexão do professor sobre seu papel em sala de aula. Lames (2011) defende que,

para superar o uso inadequado das tecnologias na educação é fundamental que o professor saiba o que é aprender e o que é ensinar, como os alunos aprendem e propor, assim, metodologias ativas e novas de produzir, comunicar e representar o conhecimento, possibilitadas pelas novas mídias [...] (LAMES, 2011, p. 23).

A reflexão sobre o que propõe a autora faz com que seja possível apresentar o que pode ser um novo elo que liga, de forma coerente as mídias digitais, a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2003) e a proposta educacional de educar pela pesquisa de Demo (2011a).

Para tornar isso evidente, é preciso compreender a posição de Lames (2011). A autora destaca que “para superar o uso inadequado das tecnologias na educação é fundamental que o professor saiba” (LAMES, 2011, p. 23): o que é aprender; o que é ensinar; como os alunos aprendem; propor [...] metodologias ativas e novas de produzir, comunicar e representar o conhecimento, possibilitadas pelas novas mídias. Neste trabalho, cada um desses itens será trabalhado de forma independente nas próximas seções de modo a evidenciar o referido elo entre mídias digitais, a teoria de aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa.

O que é aprender

Aprendizagem, na perspectiva de Ausubel (2003), é um processo no qual o indivíduo armazena informações em sua estrutura cognitiva por meio da subsunção das novas ideias já existentes. Para Demo (2004, 2009, 2011a, 2011b), a aprendizagem é um processo autopoiético, que ocorre de dentro

para fora de forma reconstrutiva, conforme proposto por Maturana e Varela (1994).

Percebe-se que o processo de subsunção de ideias proposto por Ausubel (2003) não é dicotômico com a ideia de aprendizagem por processo autopoietico. Ambos os processos procuram explicar, a seu modo, o movimento da aprendizagem. Um, em uma perspectiva teórica com base na psicologia, e outro, em uma perspectiva biológica. Em termos teóricos, a aprendizagem por meio da subsunção apresentada por Ausubel (2003) muito se assemelha à de autopoiese, proposta por Maturana e Varela (1994).

O que é ensinar

Para Ausubel (2003), ensinar é um processo próximo ao de pesquisar. Segundo o autor, o docente precisa investigar os conhecimentos prévios dos estudantes para ter subsídios para elaborar seu material didático de modo a torná-lo potencialmente significativo. Diante disso, o autor defende que o docente deve conhecer como funciona o processo de aquisição de novas palavras e conceitos e propor metodologias de ensino que facilitem estes processos.

Assim como em uma pesquisa, o docente que utiliza a aprendizagem significativa como base do seu fazer docente pode coletar dados; refletir sobre eles e adotar estratégias/métodos de como potencializar seu uso. Como resultado da “pesquisa”, o docente apresenta um ambiente educacional potencialmente significativo para seus estudantes, seja por conta de um material didático próprio ou pelo uso de metodologias de ensino apuradas com os processos de aprendizagem.

Já a concepção educativa defendida por Demo (2004, 2011a, 2016a, 2016b, 2018) propõe que o estudante seja estimulado a realizar pesquisas e, a partir delas, elaborar produções autorais, o que pode ser feito de forma escrita ou pelo uso de mídias digitais, como é o caso do podcast. O autor sustenta a ideia de que o estudante “aprende bem com professor que

aprende bem” (DEMO, 2016c, texto digital). Para isso, o autor argumenta que é necessário que o docente elabore material didático próprio, que tenha como base a pesquisa e reflexão.

É possível inferir que, neste ponto, Ausubel (2003) e Demo (2011a) possuem entendimentos complementares. O primeiro desvenda como as pessoas aprendem para que seja possível planejar os materiais de estudos de modo que sejam potencialmente significativos. Já o segundo, argumenta que essa produção deve ser resultado de pesquisa própria e que tenha como resultado a autoria docente.

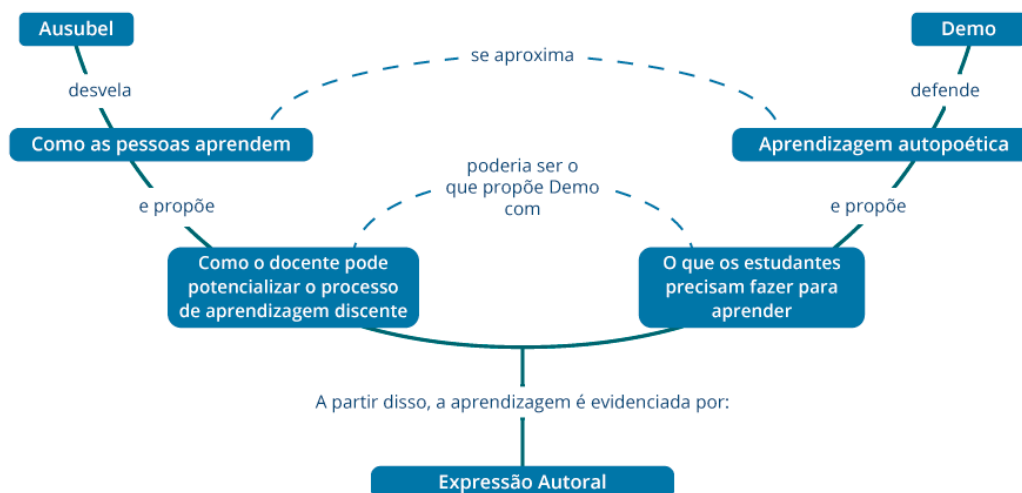
Em relação ao “ensinar”, existe ainda um conflito na posição defendida pelos dois autores que precisa ser resolvido para que o elo entre mídias digitais, aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa tenha consistência. Ausubel (2003) compreende o professor no centro do processo de ensino, defendendo que ele é quem precisa organizar os roteiros de estudo e atividades de ensino potencialmente significativas. Ainda assim, o autor destaca que o estudante precisa ser ativo no processo educativo para que sua aprendizagem seja significativa. Já Demo (2016c), compreende o estudante no centro do processo educativo e defende que, para aprender, ele precisa “estudar, ler, pesquisar, elaborar, não só escutar aula, fazer prova e engolir repasse” (DEMO, 2016c, texto digital).

Percebe-se que as posições teóricas dos dois autores, embora possuam perspectivas diferentes, não são autoexcludentes. Ausubel (2003) apresenta uma perspectiva teórica de como os sujeitos aprendem e desvela como os docentes podem organizar as aulas de modo que os estudantes possam ter sua aprendizagem potencializada enquanto estiverem lendo, estudando, pesquisando ou elaborando produções autorais, que é o que defende Demo (2016c).

Consideramos que ambos, professores e estudantes, possuem papéis a serem desempenhados e ambos precisam coexistir no modelo educacional vigente. A discussão que realmente importa é o fato de o professor estar em contexto para facilitar o processo de aprendizagem do estudante; o

estudante está em contexto para aprender. Assim, compreendemos que a visão dos dois autores fornece um panorama mais completo de como os processos de ensino e de aprendizagem pode ocorrer para que o estudante aprenda de forma significativa, conforme apresentado na Figura 1.

FIGURA 1: Visões de Ausubel e Demo convergem para um mesmo local.



Fonte: Elaborado com base em Ausubel (2003) e Demo (2011a)

Na Figura 1 é possível visualizar a aproximação que pode ser feita entre as duas teorias. O ponto de ligação entre elas, a expressão autoral, será explicada na próxima seção.

Como os alunos aprendem

O terceiro item apontado por Lames (2011), entendido como fundamental ao professor para superar o uso inadequado das tecnologias em atividades de ensino e de aprendizagem, é compreender como a aprendizagem ocorre. Quanto a isso, Ausubel (2003) apresenta em sua teoria da aprendizagem significativa detalhes de como ela acontece nas diversas faixas etárias.

Para que seja possível evidenciar a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), o educar pela pesquisa de Demo (2011a) e as

mídias digitais, é preciso primeiro explicar o que é aprendizagem significativa e como ela se apresenta neste trabalho. É necessário explorar como a aprendizagem por assimilação conceitual ocorre em adultos, já que os sujeitos cuja aprendizagem foi investigada são estudantes do ensino superior.

Segundo Rehfeltdt (2009), a aprendizagem por assimilação ocorre pela aquisição de novos conceitos com base na “recepção de seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses atributos com ideias relevantes já estabelecidas na sua estrutura cognitiva” (REHFELDT, 2009, p. 34). Isso significa que é necessário, na aprendizagem por assimilação de conceitos, que existam subsunçores suficientemente estáveis e claros para que a nova ideia (ou conceito) seja ancorada.

À medida que a assimilação de novos conceitos vai ocorrendo, inicia-se o processo de assimilação obliterante. Segundo Ausubel (2003), quando a aprendizagem é significativa, ela acaba por modificar os subsunçores aos quais foi ancorada de modo que, progressivamente, seja difícil recuperar de forma exata o conceito que serviu como base para o ancoramento do novo conceito. Segundo palavras do autor, “as ideias acabadas de aprender começam a tornar-se, progressivamente, menos dissociáveis (recuperáveis) das respectivas ideias ancoradas, como entidades por direito, até deixarem de estar disponíveis e se afirmar estarem esquecidas” (AUSUBEL, 2003, p. 108). Sendo assim, a assimilação obliterante constitui-se como um recurso reducionista da estrutura geral cognitiva, que leva ao esquecimento ou à impossibilidade de dissociar o conceito previamente estabelecido do que foi modificado em virtude do ancoramento de uma nova ideia.

A aquisição de novos conceitos por meio da assimilação de conceitos, assim como na aprendizagem por proposição³, pode ocorrer de forma subordinada, superordenada ou combinatória, dependendo da forma como a nova ideia se relaciona com as já existentes. Segundo Moreira (2012), a

³ Para além do conceito de aprendizagem por assimilação de conceitos, Ausubel (2003) apresenta os conceitos de aprendizagem representacional e a aprendizagem por proposição, que, pelo foco deste estudo, não cabem serem detalhados.

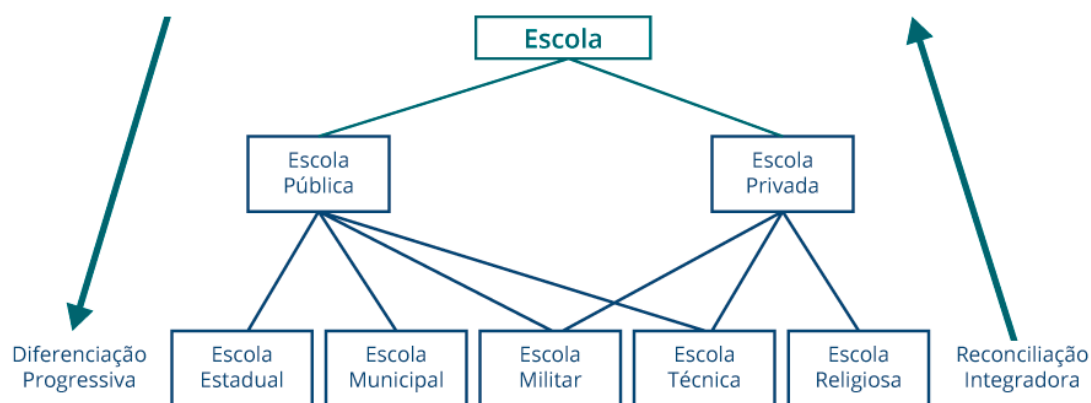
aprendizagem subordinada ocorre “quando os novos conhecimentos potencialmente significativos adquirem significado, para o sujeito que aprende, por um processo de ancoragem cognitiva, interativa, em conhecimentos prévios relevantes mais gerais e inclusivos já existentes na sua estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2012, p. 14). A aprendizagem superordenada, segundo Moreira (2012), envolve “processos de abstração, indução, síntese, que levam a novos conhecimentos que passam a subordinar aqueles que lhe deram origem” (MOREIRA, 2012, p. 15). Já a aprendizagem que ocorre de forma combinatória, é aquela na qual o novo conceito “implica interação com vários outros conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, mas não é nem mais inclusiva nem mais específica do que os conhecimentos originais” (MOREIRA, 2012, p. 16). Segundo o autor, nesse tipo de aprendizagem, os atributos criteriosais possuem alguns significados comuns entre o novo conceito e os já existentes, mas não os subordina nem superordena.

Cabe destacar que tanto a aprendizagem subordinada quanto a superordenada possuem uma estrutura hierárquica entre os conceitos que, segundo Ausubel (2003), são organizados em classes e subclasses. A diferença fundamental entre a aprendizagem subordinada e superordenada é que, na primeira, o sujeito parte de um conceito mais abrangente e ancora as especializações a esse conceito mais abrangente. Já na superordenada o conceito mais genérico não está disponível na estrutura cognitiva do aprendiz, que deve, por raciocínio indutivo, generalizar os diferentes tipos de escolas para então aprender o conceito generalista de escola.

Esses dois tipos de aprendizagem descortinam outros dois processos cognitivos importantes da teoria de aprendizagem significativa, os de diferenciação progressiva e reconciliação integradora. Para Ausubel (2003), a diferenciação progressiva ocorre quando as ideias mais gerais e abrangentes são apresentadas antes e, progressivamente, são introduzidas novas ideias que permitam diferenciar a ideia generalista das mais específicas. Já no processo de reconciliação integradora ocorre o oposto, os

conceitos mais abrangentes são apresentados primeiro. A Figura 2 ilustra uma possível estrutura hierárquica do conceito de Escola pela perspectiva da diferenciação progressiva e reconciliação integradora.

Figura 2: Processos cognitivos - diferenciação progressiva e reconciliação integradora.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Ausubel (2003).

Elucidados os conceitos básicos relativos à teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), no que concerne à aprendizagem de adultos, é possível fazer a ponte com a proposta de educar pela pesquisa. Demo (2009, 2011a, 2016a, 2016b, 2016c, 2018) não explica diretamente como a aprendizagem ocorre, apenas faz referência de que ela acontece de dentro para fora em um processo autopoietico que só aparece com expressão autoral. O autor concentra seus argumentos na defesa de que o estudante necessita ser autor em seu aprendizado e que o docente deve privilegiar metodologias que possibilitem aos estudantes ler, pesquisar, fazer sínteses e expressarem-se de forma autoral. Segundo Demo (2016c), “aprendizagem não se dá na aula, no repasse de conteúdo, mas na mente do estudante, desde que exercite atividades autorais, como ler, estudar, pesquisar, elaborar etc” (DEMO, 2016c, texto digital).

Ausubel (2003) argumenta que os indícios de aprendizagem significativa devem ser provenientes de instrumentos de coleta de dados

substancialmente diferentes dos que foram utilizados para o pré-teste e do material didático utilizado pelo docente, ou seja, o estudante precisa reter a informação de forma não arbitrária e não literal em sua estrutura cognitiva para que seja possível representá-la de outras formas em que a simples memorização de informações não seja o suficiente. Isto nada mais é do que a expressão autoral discente defendida por Demo (2016c).

Seguindo esta proposta, o uso das mídias digitais, em particular do podcast, pode contribuir para que os possíveis indícios de aprendizagem significativa sejam elucidados, uma vez que podem ser utilizados pelos docentes como forma de expressão autoral dos discentes. A exemplo disso, tem-se a proposta de uso do podcast enquanto recurso de aprendizagem, que será apresentada na próxima seção.

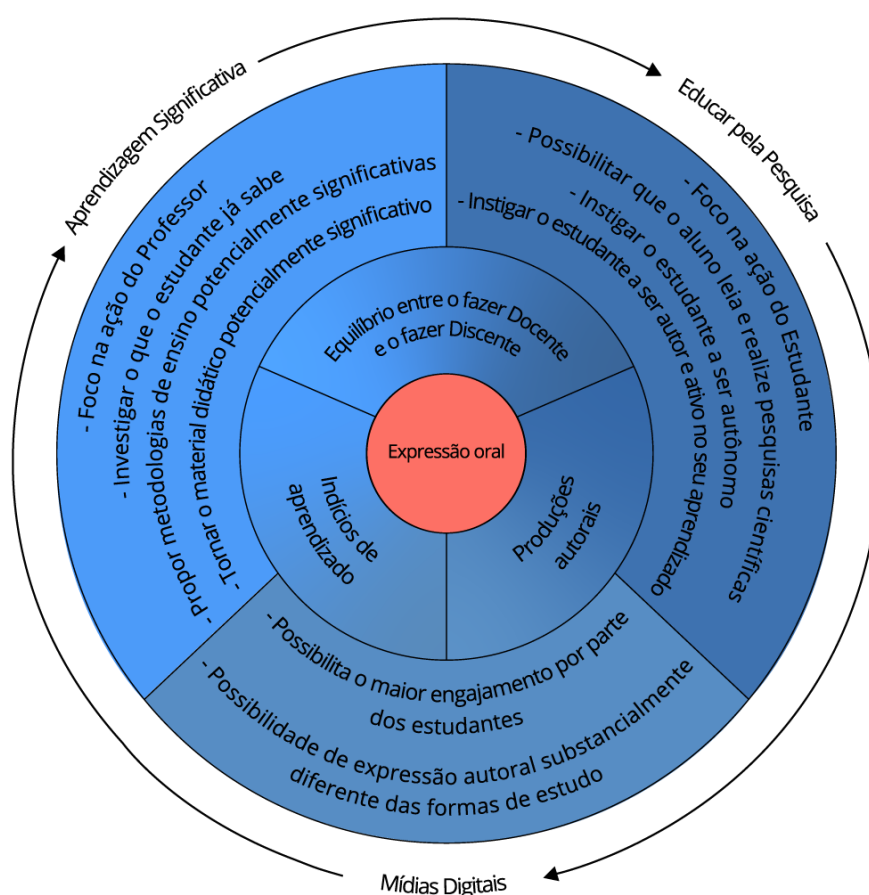
Metodologias ativas e formas de produzir, comunicar e representar o conhecimento

Adotando com as ideias de Lames (2011), Ausubel (2003), e Demo (2011a), após compreender o que é aprender, o que é ensinar e como os alunos aprendem, o professor poderia exercitar sua expressão autoral por meio da elaboração de proposta metodológica própria, em que busca, por meio das mídias digitais, possibilitar aos estudantes uma experiência única de aprendizado. Embora a expressão autoral discente não necessite ser expressa por meio das mídias digitais, autores como Cruz (2009) e Prensky (2001) defendem a perspectiva de aproximação da linguagem dos estudantes pois assim, será possível estabelecer um vínculo entre o conteúdo a ser estudado e o que é do interesse dos alunos. Nesse quesito, a utilização dos diferentes tipos de mídias digitais como recurso de aprendizagem pode contribuir com o processo pedagógico.

Nosso entendimento é que o uso das mídias digitais como forma de expressão autoral discente completa a lacuna existente no elo entre a teoria de aprendizagem significativa, o educar pela pesquisa e as mídias digitais.

Esse elo pode ser visualizado por meio do modelo reflexivo (Figura 3) proposto para a construção de metodologias com as mídias digitais, tendo como base a teoria de aprendizagem significativa à luz da perspectiva educativa do educar pela pesquisa.

Figura 3: Modelo reflexivo para a elaboração de propostas de uso das mídias digitais utilizando os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa e do educar pela pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo segundo autor deste trabalho com base no referencial teórico.

A parte mais externa do modelo descortina a interação entre os três eixos. A teoria de aprendizagem significativa, quando guiada pelos pressupostos teóricos do educar pela pesquisa, fornece um equilíbrio entre o fazer docente e o fazer discente. O educar pela pesquisa vale-se das mídias digitais como forma de aproximar os conteúdos trabalhados em períodos de

estudos da linguagem dos estudantes, possibilitando um maior engajamento durante a realização das atividades de aprendizagem. O vínculo entre as mídias digitais e a aprendizagem significativa dá-se por meio dos indícios de aprendizagem que surgem da expressão autoral discente. Todos esses elementos compartilham de um ponto em comum, a expressão autoral tanto docente quanto discente.

Com base na reflexão proposta pelo modelo elaboramos uma prática pedagógica que utilizou a mídia *podcast* em contextos de aprendizagem. Conforme sugere um estudo realizado por Eugênio Freire (2013), a mídia *podcast* pode favorecer o desenvolvimento da autonomia de estudo nos aprendizes, além de possibilitar que eles sejam autores de seu aprendizado, o que é defendido por Demo (2011a). Freire (2013) também destaca que os produtores de *podcasts* elaboram seus programas, em grande medida mobilizados pelo anseio de serem ouvidos, o que, à luz da teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2003), pode ser encarado como predisposição para aprender, sendo essa uma das chaves para que esse tipo de aprendizagem, de fato, ocorra.

Metodologia

Como forma de caracterizar o estudo, utilizamos como referencial teórico as obras de Gil (2010), Knechtel (2014) e Moraes e Galiuzzi (2013), que desvelam os caminhos que os projetos de pesquisa precisam trilhar. No entendimento do pesquisador, Knechtel (2014) fornece subsídios suficientes para que esta pesquisa seja caracterizada como sendo de cunho qualitativo. Além disso, o pesquisador optou por utilizar os procedimentos metodológicos que se aproximam aos de um estudo de caso, por entender que esse é o melhor caminho para alcançar os objetivos deste trabalho.

Posto isso, faz-se necessário caracterizar a unidade de pesquisa na qual este trabalho está centrado. O grupo pesquisado é composto por estudantes de graduação que estavam matriculados na disciplina Tópicos

Especiais em Computação, no 2º semestre de 2017. Essa disciplina integra a matriz curricular dos cursos de Sistemas de Informação, Engenharia da Computação, Engenharia de Software e Redes de Computadores da Universidade do Vale do Taquari – Univates. O grupo de estudantes foi formado por 20 homens e quatro mulheres, com faixa etária média de 26 anos. A pesquisa foi realizada durante nove encontros com duração de três horas cada.

A atividade foi realizada com os 24 estudantes que, durante as primeiras aulas, foram separados em grupos de quatro ou cinco integrantes. Ao final da pesquisa, elegemos por meio de alguns critérios, o Grupo 2 como sendo o grupo que teria seus dados analisados. Este grupo foi formado por 4 estudantes, todos homens, que serão chamados de Estudante 6, Estudante 7, Estudante 8 e Estudante 9, para manter a coerência com o estudo que deu origem a este trabalho. A temática por eles estudada foi o Node JS, que é uma plataforma utilizada para o desenvolvimento de aplicações.

Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observação participante e análise documental. A caracterização de cada um destes instrumentos e como cada um deles se encaixa nesta proposta pode ser encontrada no trabalho que originou este artigo. Além disso, cabe destacar que a análise de dados foi realizada por meio do software NVIVO.

Prática pedagógica

Em seu trabalho, Freire (2013) apresenta diversos cenários nos quais a mídia pode ser inserida de modo a corroborar com os objetivos pedagógicos previamente delineados pelo professor. Além disso, Freire (2013) defende que o *podcast* pode ser utilizado nos diversos níveis de ensino, dentre os quais está o ensino superior.

Unindo os preceitos de Demo (2011a), Ausubel (2003) e Freire (2013) estruturamos a proposta didática prática que objetivou utilizar o *podcast* como instrumento de aprendizagem potencialmente significativa, em que os

alunos foram estimulados a estudar de forma autônoma um tema por eles escolhido e, como resultado, criaram um episódio de *podcast*. A construção desse podcast deu-se mediante a elaboração de uma pesquisa científica, que foi utilizada para a elaboração da pauta que guiou a gravação dos episódios.

A prática realizada, desenvolvida ao longo de nove encontros de três horas cada, passou pelas seguintes etapas:

- Sensibilização dos estudantes: nesta etapa, o professor trabalhou com os estudantes o que é a mídia *podcast* e como eles podem usufruir desse tipo de mídia para complementar o aprendizado de sala de aula;
- Verbalização e desinibição: nesta etapa, o professor trabalhou com os estudantes a verbalização de suas opiniões e a desinibição frente aos colegas. Essa atividade foi realizada por meio de sessões de GV/GO⁴, que tiveram como base a audição de *podcasts* e textos de autoria do docente;
- Elaboração da pesquisa bibliográfica: a elaboração da pauta utilizada para a gravação do *podcast* foi construída com base em uma pesquisa bibliográfica realizada pelos estudantes;
- Produção dos *podcasts*: Após a elaboração da pauta, os alunos foram convidados a gravar seus podcasts. Para tanto, o professor disponibilizou o estúdio de rádio e o laboratório de captação de imagens para os estudantes que os quisessem utilizar. Ao final, os alunos editaram seus podcasts, adicionando a eles trilha sonora, eliminando possíveis erros de gravação e privilegiando os conteúdos que consideraram mais adequados;
- Avaliação da aprendizagem dos estudantes: de modo a buscar indícios de que a aprendizagem foi significativa, o professor solicitou que os estudantes elaborassem uma produção textual em

⁴ GV/GO ou Grupo de Verbalização e Grupo de Observação é uma estratégia de ensino que, segundo Masetto (2003), permite desenvolver habilidades como: verbalizar, ouvir, observar e dialogar.

forma de fragmentos. Essa atividade foi realizada de forma individual.

Resultados

O processo pelo qual os estudantes passaram durante a elaboração do *podcast* se aproxima da proposta de educar pela pesquisa, vislumbrada por Demo (2011a). Durante as atividades, os discentes foram constantemente instigados a lerem, pesquisarem e avaliarem informações. Eles precisaram realizar sínteses, exercitaram sua autonomia nos estudos e produziram de forma autoral o texto-base (pauta) e o episódio de *podcast* gravado. O potencial uso da mídia *podcast* enquanto recurso que possibilita estimular a autoria discente por meio da teoria do educar pela pesquisa de Demo (2011a) desnuda-se no momento em que os estudantes são instigados a falarem sobre a atividade realizada.

Estudante 9: Uma parte que não foi muito boa foi a quantidade de coisa que **a gente teve que ler**, por causa que, como ninguém dominava **a tecnologia a gente teve que ler bastante**. A gente leu pelo menos 1 livro e uns 3 artigos científicos cada um [...]

Estudante 7: Vi que **preciso ler mais** para que possa ter mais facilidade nesse tipo de tarefa, não somente para diálogos em aula, mas fora da aula também.

Nesses excertos, os estudantes demonstram sua percepção quanto ao fato de precisarem ler diversos materiais para terem subsídios a fim de elaborar a pauta e desenvolverem o diálogo durante o *podcast*. Demo (2011a) defende que aprender implica enfrentar desafios e que o mais importante é a profundidade da pesquisa e não a quantidade de conteúdos estudados.

Um aspecto que pode ter influenciado no engajamento demonstrado pelos estudantes foi a possibilidade de escolha da temática do *podcast*. Em

seu discurso, o Estudante 6 acredita que a possibilidade de escolha da temática propiciou o bom nível de interação do grupo, o que, em sua visão, foi maior do que em trabalhos cujo tema é escolhido pelo docente.

Estudante 6: [...] a interação do grupo foi bem maior do que qualquer outro trabalho, não sei se é porque era uma tema que a gente escolheu e estava interessado realmente em fazer do que, “há, faz uma pesquisa sobre esse assunto da cadeira que a gente tá tendo” sabe. Não! **foi um tema que a gente escolheu e pesquisou.**

O Estudante 6 revela a postura ativa que adotou frente aos estudos e à forma com que lidou com a autonomia. A análise desse trecho, à luz de Demo (2011a; 2016a), traz à tona outra característica da educação com base em pesquisa: a relevância para o sujeito. Demo (2011a) defende que o docente deveria ter a habilidade de fazer a relação entre os conteúdos trabalhados e a vida dos estudantes, originando sentido e, por vezes, problematizando os conteúdos. Para o autor, “o desafio será aproximar o que o estudante prefere com aquilo que é profundo o suficiente para ser trabalhado no estudo” (DEMO, 2016a, texto digital). Nos dizeres do Estudante 6, é possível perceber a relevância da temática para o grupo quando ele afirma “estava interessado realmente em fazer” como argumento para “interação do grupo foi bem maior do que qualquer outro trabalho”.

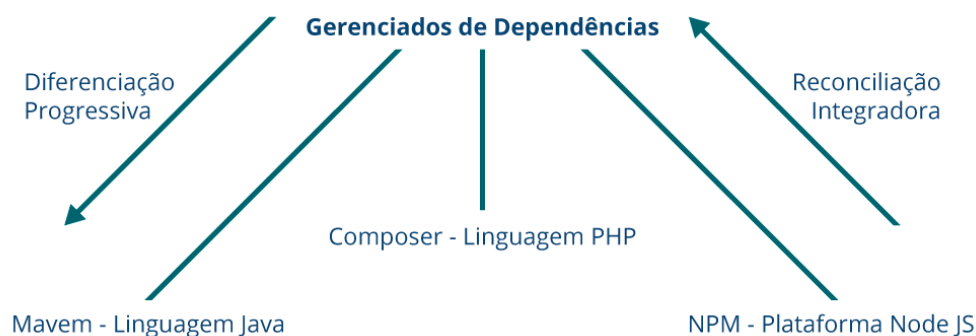
Cabe, neste momento, apresentar alguns indícios de aprendizagem demonstrados pelos estudantes. O primeiro indício, que pode ser destacado, está relacionado ao gerenciador de dependências da plataforma NodeJS.

Estudante 6: O NPM é o **gerenciador de dependências do Node**. Ele é responsável por executar, baixar todas as dependências do nosso projeto. Mas ele serve também como repositório para módulos e bibliotecas de terceiros e, tu falaste do *package json*, que é um arquivo de configuração justamente do nosso projeto, como o nome, quais são as dependências e alguns

scripts que podemos usar pelo NPM são descritos nesse *package json*. **A gente pode fazer, talvez, alguma similaridade com o Maven do Java e até mesmo o composer do PHP.** Apesar de não serem totalmente iguais, **eles possuem uma similaridade de função.**

A forma com que o Estudante 6 relaciona as informações sobre os diferentes gerenciadores de dependências demonstra como a informação pode ter sido ancorada em seus subsunçores. Primeiro, ele apresenta uma ideia mais geral e inclusiva (gerenciador de dependências) e, depois, implicitamente demonstra reconhecer semelhanças e diferenças entre o NPM e outros gerenciadores de dependências. É possível que a informação relacionada ao NPM da plataforma NodeJS tenha sido ancorada na estrutura hierárquica do aprendiz por meio de diferenciação progressiva e reconciliação integradora. Nesse caso, Ausubel (2003) argumenta que é necessária a existência de subsunçores correlatos para que a ancoragem do novo conhecimento ocorra. A Figura 4 demonstra a possível estrutura cognitiva elucidada pelo estudante.

Figura 4: Possível estrutura hierárquica apresentada pelo Estudante 6



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na análise dos dados.

De forma mais abrangente, a análise realizada com os resultados do pré-teste e pós-teste evidenciam que houve uma melhora significativa na quantidade de subsunçores apresentados pelos estudantes depois do período

de estudos. Quanto a isso, o número de subsunções presentes passou de oito, no pré-teste, para 38 no pós-teste.

Considerações Finais

A aproximação realizada neste estudo entre as mídias digitais, a teoria de aprendizagem significativa e o educar pela pesquisa, contribuíram para descortinar uma prática pedagógica potente. O amadurecimento da prática pedagógica desenvolvida ao longo deste trabalho só foi possível em virtude da imersão dos pesquisadores em um estudo relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de aquisição de autonomia por parte dos estudantes. A recorrente leitura de Ausubel (2003) e Demo (2004, 2009, 2011a, 2011b, 2016a, 2016b, 2016c, 2018) guiaram os pesquisadores por esses caminhos.

Como frutos deste trabalho, podem-se destacar a prática pedagógica proposta e o modelo reflexivo. A prática pedagógica proposta neste estudo qualifica-se como sendo uma possibilidade dentre as metodologias ativas disponíveis para que outros professores utilizem em suas atividades em sala de aula. Já o modelo reflexivo contribui para a elaboração de outras propostas de uso das mídias digitais utilizando os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa e do educar pela pesquisa.

Ademais, quanto ao objetivo proposto por este trabalho que era investigar as implicações da utilização da mídia *podcast* enquanto estratégia para instigar a autonomia e autoria discente na aprendizagem dos estudantes da disciplina Tópicos Especiais em Computação, pode-se dizer que foi alcançado. Ausubel (2003) defende que os indícios de aprendizagem significativa são sutis e precisam ser cuidadosamente observados para que não sejam confundidos com mera memorização de informações. Mesmo assim, acreditamos que foi possível identificar indícios de que a aprendizagem para os estudantes envolvidos foi significativa.

Referências

- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- CARVALHO, A. A. C. et al. Integração de Podcast s no Ensino Universitário: Reações dos Alunos. *Revista Prisma.com: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação de do CETEC.MEDIA*, Porto, v. 1, n. 6, p.50-74, 2008. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/664>>. Acesso em: 06 nov. 2016.
- CRUZ, S. C. O podcast no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIED, p. 65-80, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- DEMO, P. *APRENDIZAGEM AUTÊNTICA NA ERA DIGITAL: Envolvendo estudantes via pesquisa*. 2016a. Disponível em: < <https://bit.ly/2X9GR15> >. Acesso em: 07 mai. 2019.
- _____. *APRENDIZAGEM AUTOPOIÉTICA*. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2EC3xQn> > Acesso em 07 mai 2019.
- _____. *ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM: Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2wn6zDl> >. Acesso em: 05 jan. 2019.
- _____. *Educar pela pesquisa*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.
- _____. *METODOLOGIAS ATIVAS: Estratégias para salvar a aula*. 2016b. Disponível em: < <https://bit.ly/2MedBVX> >. Acesso em: 05 mai. 2019.
- _____. *PAPEL DOCENTE*. 2016c. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/u/1/d/1NLMbBeyJYq8RvxweAWtD3cMrU4zQNueVoJ54Qi9kD10/pub>>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- _____. *PESQUISA: PRINCÍPIO CIENTÍFICO E EDUCATIVO*. 14. ED. São Paulo: Cortez, 2011b.
- _____. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DOMINGUES, N. S. *O papel do vídeo nas aulas multimodais de matemática aplicada: uma análise do ponto de vista dos alunos*. 2014. 125 p. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91019>>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- FREIRE, E. P. A. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14448>>. Acesso em: 08 out. 2016.

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

KNECHTEL, M. do R. *Metodologia da Pesquisa em Educação: Uma Abordagem Teórico-prática Dialogada* [Livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAMES, L. da C. J. *DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Contábeis, 1 Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – Fecap, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.fecap.br:8080/jspui/bitstream/tede/494/1/Liliane_da_Costa_Jacobs_La_mes.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

LEÃO, M. F.; REHFELDT, M. J. H; MARCHI, M. I. PRODUÇÃO DE VÍDEOS COM ATIVIDADES EXPERIMENTAIS PAR A DINAMIZAR O ESTUDO DOS CICLOS BIOGEOQUÍMICOS E FAVO RECER A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS COM SIGNIFICADO. *Revista Tecnologias na Educação*, [s. L.], v. 12, p.1-11, jul. 2015. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art12-vol12-julho2015.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

LÉVY, P; COSTA, C. I. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1997.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MOREIRA, M. A. O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA? *Currículum*, La Laguna, Espanha, v. 0, n. 0, p.29-56, mar. 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MATURANA, H./VARELA, F. *De Máquinas y Seres Vivos – Autopoiesis: la organizaci3n de lo vivo*. Editorial Universitaria, Santiago: 1994.

MOURA, A. M. C; CARVALHO, A. A. A. *Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula*. 2006. In Rui José & C. Baquero, (eds), Conference on Mobile and Ubiquitous Systems - CSMU 2006. Universidade do Minho: Braga, p. 155-158, 2006. Disponível em:< <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/476>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants: part 1. *On The Horizon*, S. L., v. 9, n. 5, p.1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

REHFELDT, M. J. H. *A aplicação de modelos matemáticos em situações-problema empresariais com o uso do software LINDO*. 2009, 299 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SAEED, N. *Integration and acceptance of Web 2.0 technologies in higher education*. 2010. 200 f. Tese (Doctor of Philosophy) - Melbourne, Swinburne University of Technology, 2010. Disponível em: <<http://researchbank.swinburne.edu.au/vital/access/manager/Repository/swin:18535>>. Acesso em: 17 out. 2016.

Recebido em maio de 2019.

Aprovado em outubro de 2019.

As dimensões da criatividade no contexto da resolução de problemas matemáticos

*Célia Barros Nunes*¹

*Manoel dos Santos Costa*²

*Marianne Santos Talher*³

RESUMO

O presente artigo pretende analisar e interpretar as dimensões da criatividade matemática aflorada em alunos do 5º ano de escolaridade, quando envolvidos em tarefas sobre o conceito de área, centradas na resolução de problemas. Optou-se por uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e interpretativo, no qual são apresentadas ideias fundamentais sobre Criatividade e Resolução de Problemas. Em seguida, a Metodologia de investigação, ressalta como se deu a coleta de dados. Na análise e interpretação dos dados, percebeu-se que o trabalho desenvolvido com os alunos em torno da criatividade proporcionou variadas experiências, ricas e desafiantes, como seja a oportunidade de novas aprendizagens matemáticas, uma boa interação, socialização e discussão das estratégias utilizadas por eles, apoiadas em suas intuições e conhecimentos prévios. Outra percepção é que as dimensões da criatividade foram afloradas, quando estavam a pensar de modos diferentes e de produzirem um bom número de resoluções sobre o problema.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensões da Criatividade. Educação Matemática. Resolução de Problemas.

¹ Pós-doutora em Educação e Doutorado em Educação Matemática. Universidade do Estado da Bahia - Campus X, Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2151-6650>. celiabns@gmail.com.

² Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Ceuma e Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8774-9633>. manolopromat@hotmail.com.

³ Especialização em Ensino de Matemática. Escola Estadual de Ensinos Fundamental e Médio Dr. Emílio Roberto Zanotti, São Mateus, Espírito Santo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5360-9715>. marianne.talher@gmail.com.

The dimensions of creativity in the context of mathematical problems solving

ABSTRACT

The present paper aims to analyze and interpret the dimensions of mathematical creativity raised in fifth grade students when they were working on the concept of area, focused on problem solving. We chose a qualitative approach of descriptive and interpretative nature, where fundamental ideas about Creativity and Problem Solving are presented. Next, the investigation Methodology highlights how data were collected. In data analysis and interpretation, it was observed that the work around creativity developed with students provided various rich and challenging experiences, such as the opportunity of new Mathematics learning, good interaction, socialization and discussion on the strategies they used from their intuition and previous knowledge. Another perception is that the dimensions of creativity were raised when they were thinking in different ways and coming up with a great number of resolutions for the problem.

KEYWORDS: Dimensions of Creativity. Mathematics Education. Problem Solving.

* * *

Introdução

De acordo com o dicionário Houaiss (2007), Criar, do latim *creare*, significa “dar existência a; dar origem a; formar; imaginar”. Assim, falar sobre criatividade, a princípio, parece ser algo fácil, de conhecimento universal. De fato, a criatividade apresenta-se, para a maioria, como a qualidade de um ser que cria o inexistente, que é único, dotado de originalidade, um gênio. Contudo, alguns teóricos (SILVER, 1997; GONTIJO, 2007; VALE, 2015) desmistificam estes e outros mitos que há por trás do que venha a ser a criatividade. Há ainda uma série de verbos que está associada à criatividade, isto é, fazer, planejar, construir, resolver, inventar, descobrir, pesquisar; teorizar, escrever, inovar, relacionar, adaptar, organizar; montar, integrar e

interpretar. São todos indicadores de comportamento criativo, passíveis de serem usados tanto para a criatividade do dia-a-dia, quanto também para a criatividade ao mais alto nível.

Na Matemática, a criatividade pode ser amplamente promovida na população escolar em geral (alunos, professores, gestores) e pode ser desenvolvida pela maioria dos estudantes (SILVER, 1997), sendo ela essencial no desenvolvimento do talento em Matemática e de difícil identificação e avaliação.

Cabe mencionar que a criatividade não ocorre apenas em uma área do conhecimento humano: ela pode, sim, emergir em qualquer ambiente, como afirma Moraes (2015, p. 6), ao dizer que “a identificação e a promoção da criatividade devem acontecer em diferentes áreas de conhecimento, no desenho e no aproveitamento dos próprios currículos escolares”. Assim, percebe-se que

[...] é limitado associar a criatividade apenas com a pintura, a música, a escrita ou outra arte, pois a criatividade pode ser encontrada em qualquer atividade humana, desde as ciências, aos negócios, à educação, e todas necessitam de pessoas criativas para progredir (VALE, 2015, p. 40).

Entretanto, será que existe um perfil de pessoas criativas? Todos podem ser criativos desde que haja um ambiente favorável? De acordo com Vale (2015), existe.

[...] uma visão estereotipada e redutora da pessoa criativa como sendo um gênio, louco, um artista incompreendido, ou então uma criança, pois estas são sempre criativas. Estes mitos não correspondem à realidade já que não é necessário ser gênio, louco ou criança para ser criativo (VALE, 2015, p. 40)

Por um lado, ser criativo implica aptidões e estas, por sua vez, “refletem-se nos contornos dos nossos esforços criativos, não só na alta

criatividade, mas também na manifestação criativa do cotidiano” (MORAIS, 2015, p. 3).

A criatividade, por vezes, parece ser fruto de um momento único, podendo ser aflorada em qualquer pessoa. Tomando como exemplo um (a) professor (a) que se dedica a elaborar aulas diferenciadas, que promova de forma singular a aprendizagem em seus estudantes, este profissional fará inúmeras tentativas, algumas frustrantes, outras animadoras, potencializando-as até que, possivelmente, uma de suas aulas seja tão criativa que desperte o interesse dos estudantes, de modo que eles percebam algo de diferente, algo original.

Sendo assim, cabe à escola criar mecanismos que potencializem a criatividade de seus alunos, sobretudo na disciplina de Matemática, pois é um dos componentes curriculares que pode promover o desenvolvimento do pensamento criativo (GONTIJO, 2007) pelo fato de que a formulação e a resolução de problemas são características da atividade criativa. “Tanto os processos como os produtos desta atividade podem ser avaliados de modo a determinar até que ponto é evidente a criatividade” (SILVER, 1997, p. 76).

Dessa forma, faz-se necessária a prática de sala de aula onde se desenvolvam capacidades criativas dos alunos, permitindo-lhes uma participação ativa na sua aprendizagem de modo que possam fazer suas pesquisas e compartilhar suas descobertas.

Acreditando nessas ideias iniciais é que apresentamos este artigo como fruto de um trabalho de pesquisa cujo objetivo foi analisar e interpretar as dimensões da criatividade através de problemas matemáticos relacionados ao conceito de área.

O presente trabalho está organizado em três seções principais. Iniciamos apresentando os aportes teóricos sobre a relação entre a criatividade e a resolução de problemas, seguidos da metodologia da investigação e da coleta dos dados. Na quarta seção delineamos os problemas geradores, os procedimentos utilizados pelos alunos para solucioná-los, os resultados e discussão.

Criatividade e resolução de problemas: suas relações

Na literatura da Educação Matemática, muitos pesquisadores (SILVER, 1997; GONTIJO, 2007; VALE, 2015; AMARAL, 2016) defendem a criatividade como um componente essencial para o desenvolvimento do talento e da competência em Matemática. É uma característica inerente ao próprio saber matemático embora esteja, muitas vezes, associada à genialidade ou a habilidades excepcionais, ela pode ser amplamente estimulada na população escolar de uma forma geral. Este ponto de vista sobre a criatividade está em concordância com a concepção Vygotskiana de desenvolvimento cognitivo e criativo, que postula que todos os indivíduos têm potencial criativo (AMARAL, 2016).

A criatividade é uma capacidade transversal que depende menos dos conteúdos a explorar que da metodologia, das experiências e da cultura de interação na sala de aula. Ela é também coletiva quando, por exemplo, em uma atividade matemática interativa em sala de aula, os alunos estão trabalhando em conjunto: o primeiro aluno pode fazer uma afirmação, o segundo já acrescenta algo, o terceiro elabora o que foi dito anteriormente, e assim sucessivamente.

No entanto, nem sempre a criatividade é visível em contexto de sala de aula, “principalmente quando as atividades são focadas em exercícios rotineiros e mecanizados, que valorizam, sobretudo, rapidez e precisão, negligenciando o pensamento criativo” (AMARAL, 2016, p. 42). Na maioria das vezes, os professores não têm consciência do pensamento espontâneo e intuitivo dos alunos, uma vez que nem sempre há espaço para atividades livres, bem como para reflexões informais que são importantes para desenvolver ideias espontâneas e do senso comum. Boa parte do pensamento matemático incentivado em ambiente escolar é focado na aprendizagem mecânica, memorização e domínio de inúmeras técnicas para resolver

problemas específicos prescritos pelo currículo ou destinados a testes padronizados.

Segundo Polya (2006), a arte de fazer Matemática é que contempla sempre algum grau de originalidade e criatividade e, se materializa na resolução de problemas com a produção de soluções únicas, inovadoras, e surpreendentes, sustentadas por pensamento matemático flexível, curiosidade e imaginação (Silver, 1997).

Portanto, a resolução de problemas está intimamente relacionada com a criatividade matemática, contribuindo para que a Matemática seja vista pelos jovens como uma disciplina útil na vida diária (BOAVIDA et al., 2008). As suas potencialidades são ilimitadas no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento criativo no domínio escolar (VALE, 2012). Neste sentido, é pertinente contextualizar a criatividade no campo da resolução de problemas, tendo em conta o conhecimento e experiência prévios dos alunos, considerando-se o seu envolvimento livre na execução das tarefas, por meio de métodos e estratégias próprias de abordagem dos problemas.

A investigação sobre a Resolução de Problemas revela que esta atividade é pertinente em diversas perspectivas, dentre elas: visa um trabalho metodológico em sala de aula, bem como a construção de um novo conceito matemático, e essa metodologia pode também ser considerada como uma Filosofia de Educação Matemática, “dado ao seu alcance ao trabalho de alunos, professores, ensino, aprendizagem, avaliação, trabalho colaborativo e cooperativo, reflexão na ação e sobre a ação” (ANDRADE; ONUCHIC, 2017, p. 457)

Há uma estreita relação entre a formulação de problemas e a criatividade (SILVER, 1997; PINHEIRO; VALE, 2013), uma vez que a atividade criativa vê-se no jogo de formular, na tentativa de resolver, reformulando e resolvendo um problema (SILVER, 1997). Além disso, o autor, numa perspectiva mais ampla, considera que a formulação de problemas se refere quer à criação de novos problemas quer à reformulação de um dado problema. “O importante desta atividade não é chegar à solução de um

determinado problema, mas sim a criação de um novo problema” (SILVER, 1997, p. 70).

Este tipo de pensamento, segundo alguns autores (SILVER, 1997; VALE; PIMENTEL, 2013; PINHEIRO; VALE, 2013; GONTIJO, 2015) está na base da criatividade matemática e associada a três dimensões: a fluência, a flexibilidade e a originalidade, como componentes essenciais do pensamento criativo, além de serem características da resolução de problemas abertos.

Gontijo (2015) ressalta que

[...] a capacidade criativa em Matemática também deve ser caracterizada pela abundância ou quantidade de ideias diferentes produzidas sobre um mesmo assunto (fluência), pela capacidade de alterar o pensamento ou conceber diferentes categorias de respostas (flexibilidade), por apresentar respostas infrequentes ou incomuns (originalidade) e por apresentar grande quantidade de detalhes em uma ideia (elaboração) (GONTIJO, 2015, p. 17).

Das três dimensões referidas, a inovação ou originalidade é a mais amplamente reconhecida no fenômeno da criatividade, uma vez que se relaciona com a geração de ideias, abordagens e ações únicas (AMARAL, 2016). Então, questionamos: Como os professores podem propiciar este ambiente de aprendizagem frente aos desafios já enfrentados diariamente na sala de aula?

Acreditamos que a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, tal como é apresentada por Allevato e Onuchic (2014), é uma metodologia diferente daquele trabalho em que regras de “como fazer” são privilegiadas. Trata-se de uma metodologia em que a construção de conhecimento se faz a partir de problemas (geradores) propostos como ponto de partida e orientação para o ensino e a aprendizagem de novos conceitos e conteúdos.

Dessa forma a Resolução de Problemas pode ser uma alternativa profícua para a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento da

criatividade. Esta metodologia é um meio de se aprender Matemática, pois ela não valoriza a mecanização de conhecimentos e tem por finalidade ajudar os alunos a se tornarem criativos e investigadores perante uma situação desafiadora, um problema, de forma a compreender e questionar os conceitos de que irão necessitar para resolvê-lo.

É de consenso que o crescimento intelectual dos alunos não pode ser limitado. “Devemos incentivá-los a não fazer da Matemática uma ferramenta utilitarista, mas fazê-los pensar sobre a criatividade que ela pode despertar ao ponto de, utilizando conhecimentos prévios, poder construir novos conhecimentos” (HERMÍNIO, 2008, p. 65).

O fato é que “a resolução de problemas deve ser vista como a principal estratégia de ensino, em que o trabalho de ensinar comece sempre com os alunos” (WALLE, 2009, p. 57) e que estes se sintam livres para pensar e definir diferentes estratégias de resolução, utilizando os conhecimentos prévios de que possuem e as habilidades peculiares de cada um, dentre elas a criatividade. É o que confirma GONTIJO (2015) ao referir que:

O desenvolvimento da criatividade em Matemática poderá ser potencializado quando são utilizados problemas que não podem ser resolvidos a partir da aplicação mecânica, [...] um verdadeiro problema implica que o sujeito não tenha acesso imediato à resposta somente pela sua memória, mas que está obrigado a pensar, a raciocinar, para encontrar os conhecimentos necessários que levam à resposta (GONTIJO, 2015, p. 17).

Deste modo, percebe-se que a resolução de problemas matemáticos é um meio de potencializar o uso da criatividade por parte dos estudantes proporcionando a estes raciocínios mais complexos e soluções diversas para um único problema matemático.

Metodologia de investigação

O estudo apresentado neste artigo segue uma metodologia de natureza qualitativa com abordagem descritiva e interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A opção por esta abordagem metodológica incide no fato de que o estudo está relacionado com as cinco características indicadas pelos autores: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal; (ii) é descritiva; (iii) o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva e (v) é importante conhecer o significado que os participantes atribuem às suas experiências com a implementação de inquéritos por questionários.

Analisamos as dimensões da criatividade através de problemas matemáticos relacionados ao conceito de área, numa classe com 25 alunos do 5o ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado da Bahia, por meio de uma intervenção pedagógica, fazendo uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas. Esta metodologia defende o fato de que é preciso dar autonomia aos estudantes para que se apropriem do conhecimento que poderão construir e percebam que a Matemática não é um campo distante da sua realidade vivida cotidianamente.

Para a coleta dos dados, utilizou-se o Tangram que foi eficaz para o bom desenvolvimento das atividades, uma vez que os estudantes demonstraram mobilizados para resolver os problemas propostos, o que foi algo positivo. Mesmo tendo apresentando algumas dificuldades matemáticas os mesmos se divertiram enquanto buscavam compreender o problema e chegar às possíveis soluções.

É importante ter a visão de que compreender deve ser o principal objetivo do ensino, apoiados na crença de que o aprendizado de matemática, pelos alunos, é mais forte quando é autogerado do que quando lhes é imposto por um professor ou por um livro-texto. Quando os professores ensinam matemática através da resolução

de problemas, eles estão dando a seus alunos um meio poderoso e muito importante de desenvolver sua própria compreensão (ONUChIC, 1999, p. 208).

Vale salientar que os alunos já conheciam o Tangram, por meio de tarefas de exploração e identificação das peças do objeto, permitindo-lhes descobrir diferentes possibilidades de combinar e agrupar as peças. Além disso, já desenvolviam atividades do tipo montar figuras geométricas (triângulo, quadrado, paralelogramo), a fim de estabelecer as relações e propriedades geométricas destas figuras.

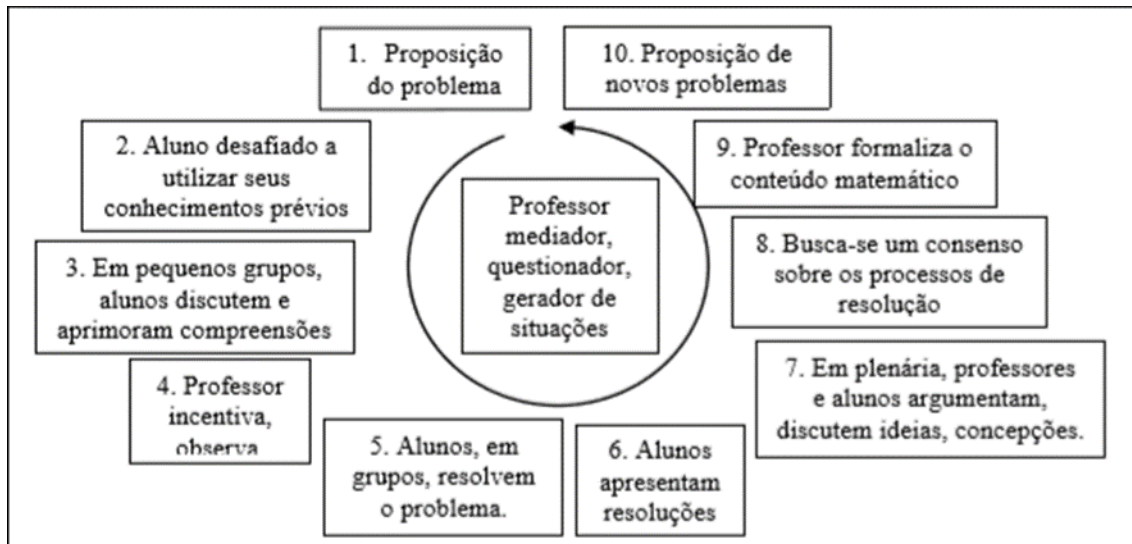
Descrevemos nesse texto uma das intervenções realizada na turma mencionada anteriormente, mediada pelos dois primeiros autores deste trabalho com a presença da professora da turma. A tarefa apresentada tinha o propósito de que os estudantes compreendessem o conceito de área e desenvolvessem as dimensões da criatividade no contexto da resolução de problemas.

Para o início das atividades, tínhamos de escolher apenas um problema, respeitando o perfil da turma, o que, a princípio, aparentava ser algo fácil, mas que exigia prudência, porque o problema deveria ser o ponto inicial para se trabalhar com o modelo proposto por Allevato e Onuchic (2014), a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas. Por isso, o problema não poderia ser de difícil compreensão por parte dos alunos, pois os deixariam desestimulados e nem tampouco fácil, uma vez que não causaria empolgação em resolvê-lo, em consonância com a compreensão que Onuchic (1999) tem de problema, como sendo tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se tem interesse em resolver.

Ensinar Matemática, utilizando resolução de problemas como metodologia de ensino e aprendizagem, não é uma tarefa fácil, pois não basta apresentar um problema e “ficar sentado”, esperando que alguma mágica aconteça. Mas, também, não significa dizer que existe uma forma rígida para usufruir dessa metodologia nas aulas de Matemática.

Para a resolução dos problemas propostos, durante a intervenção, recorreremos as etapas sugeridas por Allevato (2014) para o seu desenvolvimento, apresentadas no esquema a seguir:

Quadro 1: Etapas da resolução de problemas



Fonte: Vieira e Allevato (2014)

Os conteúdos matemáticos desenvolvidos dessa forma, segundo a autora, fazem sentido para o aluno, que passa a ser protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Ao contrário de outras práticas em sala de aula, em que os problemas são propostos no final de cada conteúdo, com essa metodologia, os problemas são propostos aos alunos antes de lhes ter sido apresentado formalmente o conteúdo matemático e, desta forma, a aprendizagem se realiza a partir e no decorrer da resolução do problema.

Esse caminho para ensinar Matemática torna o ato de resolver problemas uma parte integrante no processo da aprendizagem matemática. Assim, os alunos aprendem matemática enquanto estão resolvendo problemas.

Outro aspecto importante a se considerar aqui, sobre a Resolução de Problemas, consiste em incluir um ensino que proporcione aos alunos um leque variado de problemas não rotineiros nos quais podem ser aplicadas diferentes estratégias, dentre elas, a visualização. Ela é “uma ferramenta

poderosa no raciocínio matemático e que pode proporcionar algo mais profundo em Matemática do que apenas o uso de fórmulas” (VALE, 2017, p. 139).

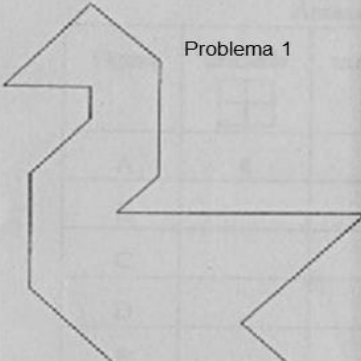
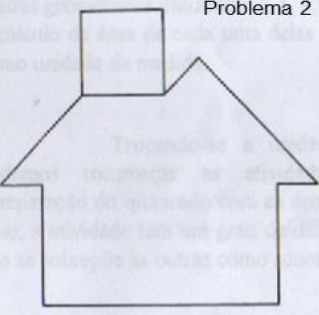
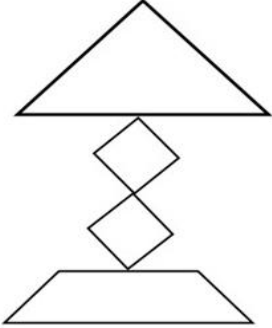
Segundo Vale (2015), o uso da visualização é um processo poderoso para resolver todos os tipos de problemas, inclusive àqueles em que o visual não é evidente. Desta forma, demos atenção nas atividades a problemas em contextos figurativos cuja resolução visual se recorre a desenhos, esquemas e propriedades matemáticas, ao utilizarmos o Tangram.

Os dados recolhidos durante a intervenção (produção dos alunos, notas de campo, observações realizadas, fotos) foram organizados e analisados de acordo com o problema de investigação: Quais as dimensões da criatividade apresentadas por alunos do 5o ano ao resolverem problemas relacionados ao conceito de área?

Os problemas apresentados aos alunos foram inspirados em Souza, Diniz, Paulo e Ochi (1995) e, Toledo e Toledo (1997) cuja intenção foi apresentar o Tangram como uma estratégia para desenvolver a noção de área usando unidades não padronizadas, neste caso as próprias peças do Tangram.

A seguir, no Quadro 2, são apresentados os problemas trabalhados durante a intervenção.

Quadro 2: Problemas propostos aos estudantes

 <p>Problema 1</p>	 <p>Problema 2</p> <p>Com as peças do Tangram, monte a figura ao lado. Usando o triângulo pequeno como unidade de medida, descubra quantos triângulos pequenos são necessários para recobrir toda a figura. Determine a área da figura.</p>
 <p>Problema 3</p>	<p>Monte a figura ao lado usando as peças que forem necessárias</p> <p>Usando o triângulo grande como unidade de medida, descubra quantos triângulos são necessários para recobrir a figura.</p> <p>Determine a área da figura.</p>

Fonte: Problema 1 (TOLEDO; TOLEDO, 1997); Problemas 2 e 3 (DINIZ et al, 1995)

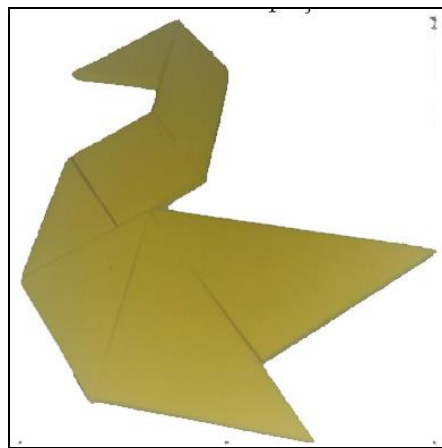
Antes de propor os problemas, destinamos um tempo para que os estudantes pudessem explorar o material livremente e a apresentação do problema era feito oralmente com recurso a imagens ou ao material. Durante a resolução dos mesmos, procuramos seguir a metodologia de resolução de problemas proposta por Allevato e Onuchic (2014), da seguinte forma: observando e incentivando todos os estudantes, ouvindo atentamente as suas ideias e sugestões em seus grupos, por vezes questionando-os, desafiando-os para extensão do problema a outras situações mais exigentes. Depois, na plenária, foi promovida a discussão de modo a sintetizar as soluções; em seguida os pesquisadores registraram no quadro de maneira formal e organizada o conteúdo estudado no problema, ou seja, realizou a formalização do conteúdo que se pretendia para aquela atividade.

Resultados e discussão

Na perspectiva de estimular a criatividade nos estudantes, em todos os problemas propostos, solicitamos que os resolvessem de tantas maneiras diferentes quantas conseguissem, estimulando com isso capacidades criativas quanto a fluência, flexibilidade e originalidade.

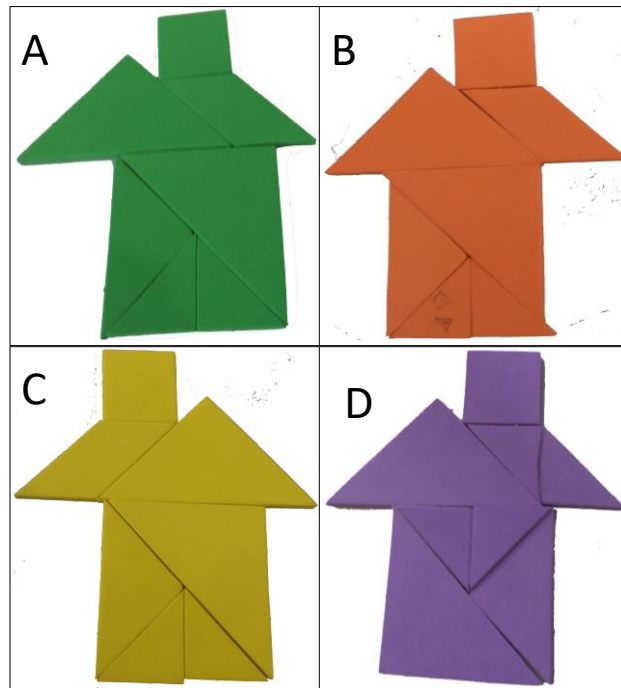
Dentre as figuras a serem montadas “o pato” (Figura 2) foi a mais complexa. Os estudantes tentaram construí-la de muitas formas, no entanto, apenas um conseguiu montá-la, isto é, conseguiu visualizar como as peças, que compõem o Tangram, estão dispostas de tal maneira a formar ‘o pato’. Com esta resolução inferimos que esse aluno, ao tentar de várias maneiras chegar à figura do pato e pensar de modos diferentes sobre o mesmo problema, usando as peças de um único Tangram, atingiu uma das dimensões da criatividade em sua resolução, neste caso, a flexibilidade.

Figura 1: Representação de um pato montado com as peças de um único Tangram



Fonte: Dados da pesquisa

Na atividade seguinte, os estudantes precisavam encontrar a área de uma casa formada pelas peças do Tangram, tendo como unidade de medida não padronizada o triângulo pequeno.

Figura 2: Representação de casas montadas por alguns participantes

Fonte: Dados da pesquisa

Ao montarem a casa, sobrepondo as peças do Tangram, a maioria dos alunos respondeu conforme as figuras 3A e 3B. Por outro lado, houve uma única resposta para as figuras 3C e 3D. O número de soluções dadas apoiadas nas diferentes representações evidenciam, respectivamente, a flexibilidade e a fluência ao pensarem de modos diferentes e de produzirem um bom número de resoluções sobre o mesmo problema (VALE, 2015).

Em continuidade a esta atividade, no cálculo da área da figura, tendo como unidade de medida o triângulo pequeno, foi necessária a nossa mediação, ou seja, pedimos aos alunos que descobrissem quantos triângulos pequenos caberiam no desenho da casa. A partir da resolução de um aluno, neste caso, a figura 3D, na qual ele pôde mostrar em sua resolução uma maior quantidade de triângulos pequenos, foi possível descobrir que eram necessários 16 triângulos pequenos para cobrir a casa, conforme diálogo a seguir:

PE: — E então João, quantos triângulos pequenos cabem no desenho de sua casa?

João: — Professora, eu sei que o quadrado (chaminé da casa) e o paralelogramo (parte do telhado) são formados por dois triângulos pequenos. No triângulo médio cabem dois triângulos pequenos e no grande cabem quatro triângulos pequenos... Daí, contando todos os triângulos, temos um total de 16.

Para que pudéssemos ampliar as discussões, propusemos aos alunos que calculassem a área da casa, agora usando como unidade de medida o quadrado. A princípio os alunos mostraram-se inseguros, contudo, com a nossa intervenção prosseguiram na procura da resolução da tarefa e, sem hesitar, chegaram à resposta de que era necessário utilizar 8 quadrados para construir a casa. Para isso conduzimos o processo com alguns questionamentos, como: quantos triângulos pequenos cabem no quadrado? E no triângulo médio? E no grande?

A partir dessas atividades, iniciamos a formalização do conteúdo provocando uma discussão coletiva entre professor, alunos e os pesquisadores. Para isso, fizemos alguns questionamentos aos alunos relacionados às atividades realizadas e, complementávamos as respostas que recebíamos deles.

PE: — Qual a unidade de medida que utilizamos?

Os alunos responderam: o triângulo pequeno.

PE: — Como vocês fizeram para encontrar a área usando esta unidade?

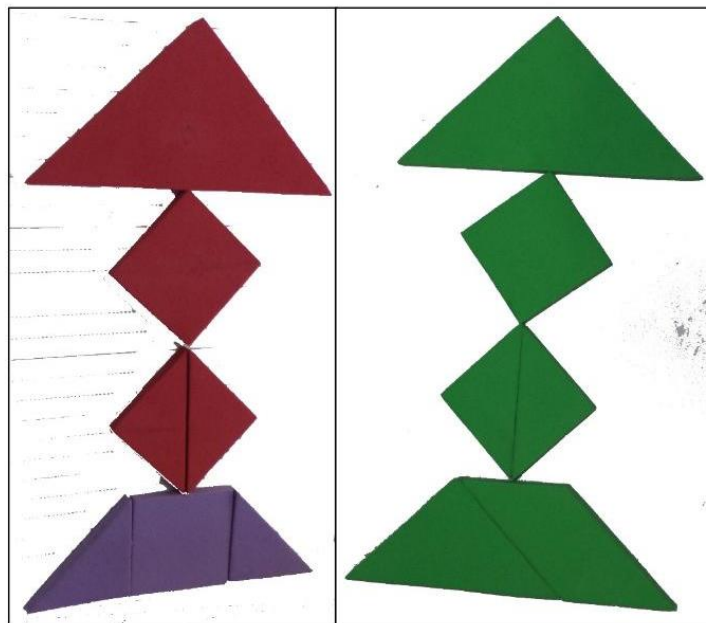
A maioria disse que sobrepunha o triângulo pequeno sobre as demais figuras, encontrando quantos triângulos pequenos eram necessários para cobrir cada figura. Percebemos que os estudantes conseguiram compreender a construção que eles mesmos fizeram.

O último problema objetivava levar os alunos a perceberem o surgimento das frações para expressar o valor de determinadas áreas a partir da composição da figura em triângulos, ou seja, para resolver este problema,

o aluno poderia usar todas as relações entre as peças que foram feitas nos problemas anteriores, comparando o triângulo grande com as demais peças.

A montagem da figura não foi difícil para eles, pois já estavam conseguindo perceber as relações entre o triângulo pequeno com as demais peças do Tangram. No entanto, mais uma vez, foi fundamental a nossa mediação na construção da figura.

Figura 3: Figura montada pelos participantes



Fonte: Dados da pesquisa

Cabe aqui, também, mencionar que durante as resoluções, os estudantes utilizaram a criatividade matemática, algumas vezes coletivamente, em duas de suas dimensões: a fluência e a flexibilidade, pois as questões induziam os participantes a produzir diversas ideias para o mesmo problema e, conseqüentemente, alteravam o pensamento e as respostas até encontrarem a mais adequada ou a “correta”.

Gerando uma discussão coletiva entre pesquisadores e alunos, para determinar a área, perguntamos:

PE: — Quantos triângulos pequenos são necessários para preencher um triângulo grande?

A resposta em “coro” foi: quatro triângulos.

PE: — E qual a fração corresponde a um de quatro triângulos pequenos?

Pensaram durante certo tempo, alguns estudantes disseram que não se lembravam, mas outros responderam que seria um quarto.

PE: — E qual a fração correspondente a dois destes quatro triângulos? Os alunos responderam: São dois quartos.

A partir das discussões os alunos conseguiram responder que a área da figura seria dois triângulos grandes mais três quartos.

Percebe-se que não foi um trabalho com uma receita pronta e acabada, mas sim, um trabalho, no qual diversos fatores contribuíram para que o objetivo de introduzir o conceito de área pudesse ser alcançado, dentre eles: o interesse e envolvimento dos estudantes com os problemas, a promoção da criatividade, a compreensão do conceito de área com a utilização do Tangram para o nível de escolaridade dos alunos e a interação entre eles próprios, a professora e os pesquisadores.

Vale salientar que a professora teve uma participação singular e considerou a intervenção feita pelas pesquisadoras valiosa. Ao ter essa experiência matemática, a professora pode perceber o favorecimento na abordagem de tarefas que estimule a criatividade com base na resolução e formulação de problemas.

Nesse sentido, o professor deve estar atento e ser criativo nas estratégias a que recorrer, que lhe permita explorar esse potencial em cada um dos seus alunos e com cada uma das tarefas que utiliza, desafiando-os, também, a serem criativos e persistentes nas suas resoluções.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido em torno da criatividade, com base na resolução de problemas, proporcionou variadas experiências, ricas e desafiantes. Destacamos a oportunidade de novas aprendizagens matemáticas, uma boa interação, socialização e discussão das estratégias

utilizadas, pelos alunos, a partir de caminhos alternativos apoiados em suas intuições e conhecimentos prévios. Ademais, as pesquisadoras conseguiram interagir como mediadoras do processo, motivando os alunos nos momentos de suas dificuldades.

Por não ser algo tão comum, o desenvolvimento de atividades envolvendo a metodologia de ensino e aprendizagem através da resolução de problemas, parece difícil de ser praticada, mas, após a intervenção, observamos que o professor da turma mostrou-se satisfeito com a participação de seus alunos e interessado em trabalhar com a metodologia.

Durante a intervenção, percebemos o quão bem estruturada a proposta é para favorecer um caminho rico para ser seguido pelos professores, porque

[...] quando os professores ensinam matemática através da resolução de problemas, eles estão dando a seus alunos um meio poderoso e muito importante de desenvolver sua própria compreensão. À medida que a compreensão dos alunos se torna mais profunda e mais rica, sua habilidade em usar matemática para resolver problemas aumenta consideravelmente (ONUChIC, 1999, p. 208).

Utilizar essa metodologia é uma maneira de propiciar aos alunos que eles sejam protagonistas do seu próprio conhecimento e que os professores podem orientá-los da melhor forma possível para que tomem gosto por essa forma de aprender e fazer Matemática. Mas, para que isso ocorra é necessário que o professor esteja preparado para utilizar esta metodologia. Outrossim, o ideal é que tivesse desde a sua formação inicial o conhecimento desta e de outras metodologias que possam ser utilizadas em sala de aula para o desenvolvimentos dos conteúdos matemáticos.

Na realização das tarefas pelos alunos as dimensões da criatividade foram afloradas. Ela se manifestou na fluência que adquiriram no momento de sobrepor as peças do Tangram para formar uma figura (por exemplo, as figuras do pato e da casa) e na exploração do conceito de área, ao utilizarem

uma unidade de medida não padronizada. Pela flexibilidade que demonstraram ao pensarem visualmente de maneiras diferentes na composição das figuras, bem como no conceito de área com vistas a encontrarem diferentes resoluções. O uso do Tangram foi imprescindível para motivar os alunos nos momentos de interação, o que favoreceu também a criatividade coletiva.

Ademais, acreditamos que os professores devam incluir em suas práticas problemas que levem os alunos a serem criativos em suas resoluções de modo a melhorarem as suas capacidades matemáticas, pois eles precisam de oportunidade e de tempo para mostrar o seu potencial criativo.

Outro fator percebido nas resoluções dos problemas foi o uso da estratégia de visualização, sobretudo no problema de área de figuras. Um problema que permitiu justificar conclusões numéricas sem necessidade de recorrer a fórmula de área de figuras, estabelecendo uma relação com frações.

O uso de estratégias de criatividade pode ser uma maneira para os alunos desenvolverem o gosto pela Matemática, corroborando com Silver (1997) ao sugerir que o professor dê oportunidades aos estudantes de pensarem através de problemas desafiantes, abolindo os rotineiros e aborrecidos, pois, segundo ele, a criatividade só acontece se nos sentirmos atraídos e desafiados pelas situações que nos propõem.

Assim, este artigo buscou pontuar a confluência de duas linhas de raciocínio: a resolução de problemas e o desenvolvimento da criatividade e que poderá ser um caminho a descobrir e, assim, contribuir cada vez mais na aprendizagem dos estudantes.

Referências

ALLEVATO, N. S.; ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática: por que através da resolução de problemas? In L. R. Onuchic, N. S. Allevato, F. C. Noguti, & A. M. Justulin (Org.), *Resolução de Problemas: teoria e prática* (pp. 35–52). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ANDRADE, C.P.; ONUCHIC, L. R. Perspectivas para a Resolução de Problemas no GTERP. In: ONUCHIC, L. R.; LEAL JÚNIOR, L. C.; PIRONEL, M. (Orgs.)

Perspectivas para a Resolução de Problemas. 1ª edição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 433-466.

AMARAL, N. *A criatividade matemática no contexto de uma competição de resolução de problemas*. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Educação, especialidade de Didática da Matemática) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2016.

BOAVIDA, A., PAIVA, A., CEBOLA, G., VALE I., Pimentel, T. *A experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. 1ª edição. Porto Editora, 1994.

DINIZ, M. I. S. V. et al. *A matemática das sete peças do Tangram*. São Paulo: IMS-USP, 1995.

GONTIJO, C. H. Técnicas de criatividade para estimular o pensamento matemático. *Revista Educação e Matemática – Revista da Associação de Professores de Matemática*, n. 135, p. 16-20, nov./dez. 2015.

GONTIJO, C. H. *Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de alunos do Ensino Médio*. 2007. 206 f. Tese (Doutor em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2007.

HERMÍNIO, P. H. *Matemática financeira - um enfoque de resolução de problemas como metodologia de ensino e aprendizagem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UNESP, Rio Claro, São Paulo, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª reimpressão. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MORAIS, M. F. Criatividade: Conceitos e desafios. *Revista Educação e Matemática – Revista da Associação de Professores de Matemática*, n. 135, p. 3-7, nov./dez. 2015.

ONUCHIC, L. R. A resolução de problemas na educação matemática: onde estamos? E para onde iremos? *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 88-104, jan./jun. 2013.

ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999, p. 199-218.

PINHEIRO, S.; VALE, I. Formulação de Problemas e criatividade na aula de matemática. In: Fernandes, J. A., Martinho, M. H., Tinoco, J., Viseu, F. (Orgs.) (2013). *Actas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática*. APM & CIED da Universidade do Minho.

- POLYA, G. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- SILVER, E. Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, v. 29, n. 3, p. 75-80, 1997.
- TOLEDO, M.; TOLEDO, M. *Didática de Matemática: como dois e dois: a construção da matemática*. São Paulo: FTD, 1997. p. 271-275/316-318.
- VALE, I. Resolução de Problemas uma tema em contínua discussão: vantagens das resoluções visuais. In: ONUCHIC, L.R; LEAL JÚNIOR, L.C.; PIRONEL, M. (Orgs.) *Perspectivas para a Resolução de Problemas*. 1ª edição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 131-162
- VALE, I. A criatividade na (re)soluções visuais de problemas. *Revista Educação e Matemática – Revista da Associação de Professores de Matemática*, n. 135, p. 9-15, nov./dez. 2015.
- VALE, I.; PIMENTEL, T. Raciocinar com padrões figurativos. In: Domingos, A. et al. (Eds.) *Investigação em Educação Matemática 2013: Raciocínio matemático*, pp. 205-222. Penhas de Saúde:SPIEM.
- VALE, I. As Tarefas de Padrões na Aula de Matemática: Um Desafio para Professores e Alunos. *Interações*, v. 8, n. 20, p. 181-207, 2012
- VAN DE WALLE, J. A. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. Tradução: Paulo H. Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VIEIRA, G.; ALLEVATO, N. V. Do ensino através da resolução de problemas abertos às investigações matemáticas: possibilidades para aprendizagem matemática. *Quadrante*. Vol 25. n. 1, p. 113-131, 2016.

Recebido em julho de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

O uso de mapas conceituais na identificação de obstáculos à aprendizagem de um tema que gera conflito entre ciência e crença: a origem da vida

*Núbia Costa Nascimento*¹

*Rosiléia Oliveira de Almeida*²

*Fábio Luís Alves Pena*³

RESUMO

Ensinar ciências envolve obstáculos, sendo que, quando o tema suscita conflitos, o desafio é ainda maior. Esta pesquisa objetivou identificar quais são os principais obstáculos no aprendizado de um tema que gera conflito entre ciência e religião: a origem da vida. Os participantes da pesquisa foram 141 estudantes do IFBA de Simões Filho, que cursavam o 3º ano do Ensino Médio. Os alunos elaboraram dois mapas conceituais, que foram analisados qualitativamente. Foram identificados seis obstáculos: 1 – diferença entre a bagagem de conhecimento científico e religioso, 2 – divulgação de informações científicas erradas em meios de comunicação, 3 – confusões sobre o significado de teoria e lei, 4 – conhecimentos prévios equivocados, 5 – rejeição das teorias científicas por razões religiosas e 6 – postura cientificista de professores durante as aulas. O conhecimento científico pode contribuir para um pensar crítico, mas é essencial respeitar a diversidade sociocultural, como também seus contextos de aplicação, para assim se construir uma sociedade cada vez mais igualitária e justa.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência, religião, mapa conceitual, aprendizagem, origem da vida.

¹ Doutora. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Simões Filho, Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6729-8134>. nbacosta@ifba.edu.br.

² Doutora. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6804-1816>. rosileiaoalmeida@ufba.br.

³ Doutor. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Simões Filho, Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9274-1687>. fabiopena@ifba.edu.br.

The use of conceptual maps in the identification of obstacles to the learning of a subject that generates conflict between science and belief: the origin of life

ABSTRACT

Teaching science involves obstacles, and when the subject raises conflicts, the challenge is even greater. This research aimed to identify which are the main obstacles in the learning of a subject that generates conflict between science and religion: the origin of the life. The participants in this study were 141 students of 3rd year of High Scholl from IFBA of Simões Filho. The students elaborated two conceptual maps, that were analyzed using a qualitative approach. Six obstacles have been identified: 1. difference between scientific and religious background knowledge, 2. dissemination of erroneous scientific information in the media, 3. confusions on the meaning of theory and law, 4. mistaken previous knowledge, 5. rejection of scientific theories due to religious reasons and 6. scientistic posture of teachers during classes. The scientific knowledge can contribute to a critical thinking, but it is essential to respect the socio-cultural diversity, as well as their application contexts, only then we will build an ever more equal and just society.

KEYWORDS: Science, religion, conceitual map, learning, origin of life.

* * *

Introdução

A ciência, uma das formas de saber, surgiu a partir da necessidade de se compreender mais profundamente o mundo, bem como trocar informações precisas levando à elaboração de sistemas mais estruturados de organização do conhecimento (ARAÚJO, 2006, p. 131). Busca produzir explicações sobre os fenômenos e tem como objeto de estudo o mundo natural (MOTA, 2013, p. 95), o desenvolvimento tecnológico, próprio do ser humano, além das relações sociais.

Ensinar sobre os conhecimentos científicos engloba uma série de obstáculos, sendo que, quando o tema envolve conflitos entre ciência e crença, o desafio é bem maior. A religião e a ciência fornecem compreensões diferentes sobre o mundo natural. Nas diferentes fases da história, ambas protagonizaram avanços e desavenças e, assim, a relação entre essas duas visões de mundo sempre foi complexa, geralmente retratada com base em conflitos (MOTA, 2013, p. 101).

Sabe-se que as crenças religiosas são pautadas por estruturadas visões de mundo. Quando essas visões estabelecem contrastes com o que é transmitido nas salas de aula podem ocorrer interferências e até mesmo impedimentos à consideração da plausibilidade do que se ensina, inclusive no que se refere às hipóteses científicas (PORTO; FALCÃO, 2010, p. 14). Diante de tal situação, esta pesquisa teve o objetivo de identificar quais foram os principais obstáculos ao aprendizado de um conhecimento que gera conflito entre ciência e religião, a origem da vida, sendo que para isso foram utilizados mapas conceituais.

O mapa conceitual é um instrumento inspirado na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. Na medida em que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, ou seja, os subsunçores, conhecimentos anteriores presentes na estrutura cognitiva do indivíduo, vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis (AUSUBEL, 1968, p. 37-38; 2000, p. 69; MOREIRA, 1997, p. 1; 2012, p. 2).

O mapa conceitual, técnica desenvolvida por Joseph Novak e colaboradores, caracteriza-se pela apresentação de conceitos de forma hierárquica em que conceitos mais gerais e inclusivos são dispostos no topo do mapa, decrescendo no grau de generalidade e inclusividade até chegar aos exemplos, na base do mapa (ALMEIDA; FONTANINI, 2010, p. 407).

O que o aluno elabora é o seu mapa conceitual pessoal e o importante não é se está certo ou errado, mas se ele proporciona evidências de que o aluno está aprendendo significativamente o conteúdo (MOREIRA, 1997, p. 11). Essa foi a razão para a escolha do mapa conceitual, por ser um instrumento flexível que possibilita que o estudante utilize o conhecimento adquirido em aula (científico) e de outras fontes (religioso e cotidiano).

Compreender como os estudantes relacionam conceitos é um importante passo para planejar futuras intervenções, rever os procedimentos e, principalmente, conhecer peculiaridades do aprendizado pelos discentes.

Procedimentos metodológicos

Participaram desta pesquisa 141 estudantes do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, que cursavam, em 2015, o 3º ano do Ensino Médio Técnico, no qual o conhecimento científico sobre a origem da vida foi ministrado. Os estudantes foram classificados como pertencentes a um dos seguintes grupos: Ateus – não acreditam em Deus, outra entidade divina ou ser espiritual; Ex-religiosos – já tiveram uma religião e acreditam em Deus ou em uma força espiritual superior, mas atualmente não estão ligados a uma instituição religiosa; Católicos – pertencem à religião Católica; Protestantes – pertencem a uma religião que rompeu com os dogmas da igreja Católica e utilizam a Bíblia, o Velho ou o Novo Testamento como base para seus ensinamentos e conduta moral; Espíritas e Espiritualistas – acreditam na existência de seres espirituais e na reencarnação, frequentando ou não um templo ou centro espírita; e Adeptos de Religiões Afrobrasileiras – acreditam na existência dos orixás ou divindades da natureza e praticam rituais relacionados a essa crença. Não houve um número suficiente de estudantes classificados em religiões orientais como o islamismo, hinduísmo ou budismo (apenas um) e indígenas

(nenhum) para participar desta pesquisa, razão pela qual não foram adotadas essas categorias.

Inicialmente, para que os estudantes se apropriassem da técnica de elaboração, eles desenvolveram mapas conceituais com o tema ecologia, evolução e biologia. No final da unidade, quando as aulas sobre biogênese x abiogênese, Teoria da Panspermia, Teoria da Evolução Química, formação e características da Terra primitiva e aparecimento dos primeiros seres vivos foram desenvolvidas, foi solicitado que os estudantes elaborassem outro mapa conceitual com o tema “origem da vida”, este com o objetivo de identificar o conhecimento apreendido, sendo que deveria conter de 10 a 15 conceitos.

Quatro meses depois, sem que fosse previamente informado, foi solicitado que os estudantes elaborassem outro mapa conceitual sobre “origem da vida”, com as mesmas características do anterior, com a finalidade de identificar o conhecimento científico retido e como este estava se relacionando com os conhecimentos anteriores (religiosos e do cotidiano).

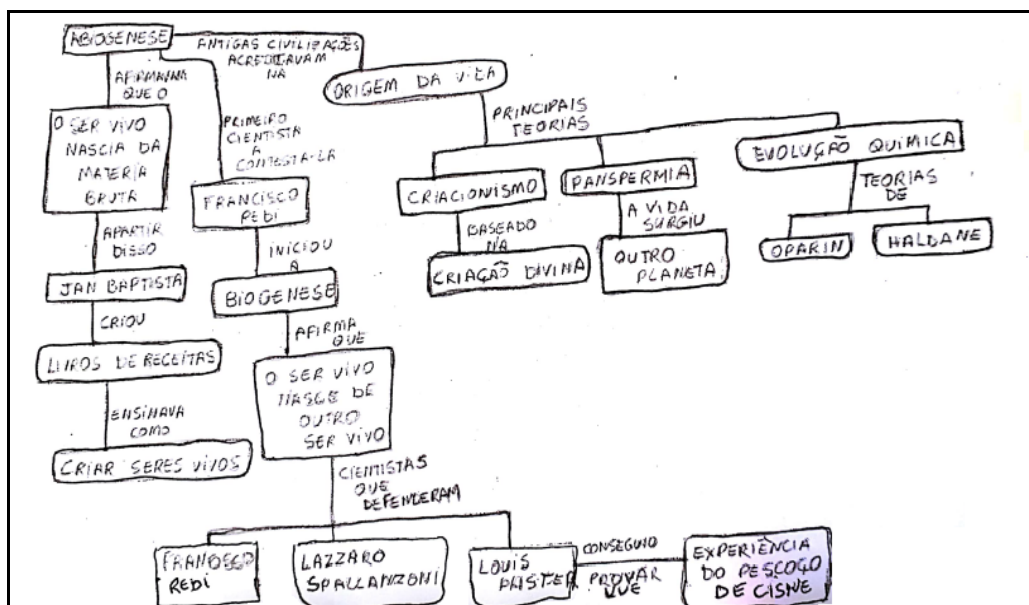
Nos dois momentos os estudantes não consultaram nenhum material, sendo que poderiam utilizar todo conhecimento que possuíam, não apenas o científico ensinado em sala de aula. Os mapas foram analisados qualitativamente e, quando necessário, foram realizadas entrevistas sobre os mapas para esclarecer algumas informações apresentadas. Além dos mapas conceituais e entrevistas, também foram pesquisados artigos científicos com a finalidade de identificar, na literatura, barreiras relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que apresentam conflito entre ciência e religião, visando subsidiar a análise.

Resultados e discussões

Analisando e comparando o primeiro com o segundo mapa conceitual de cada estudante, foram facilmente observados indícios da aprendizagem. No primeiro mapa, a maioria dos estudantes, além de terem empregado os

principais conceitos relacionados ao tema origem da vida, como: abiogênese, biogênese, panspermia e evolução química, também citaram nomes de cientistas: Redi, Spallazanni, Pauster, Aristóteles, Needhan, Oparin, Haldane, Miller, Urey etc., e de experimentos relacionados: “Experimento com pedaços de carne”, “caldo orgânico”, “pescoço de cisne” e “experimento de Miller”, como exemplificado na Figura 1. Os conceitos mais abrangentes foram, primeiramente, citados próximo ao topo do mapa e os mais específicos foram citados na parte média e inferior, representação que traduziu a organização mental dos conceitos pelos estudantes, conforme orientação prévia.

FIGURA 1. Mapa conceitual inicial do estudante A.

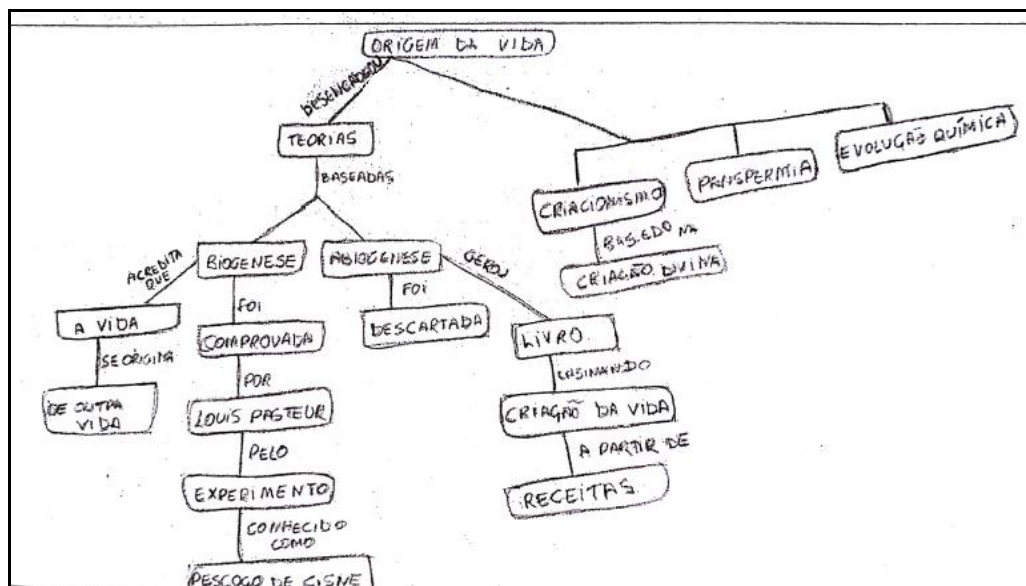


Fonte: Pesquisa realizada pelos autores, 2015.

No segundo mapa, elaborado quatro meses após a solicitação do primeiro, sem um aviso prévio, para que os estudantes não tivessem a oportunidade de revisar o assunto, foi possível a visualização da interação do conhecimento prévio, religioso e do cotidiano, por exemplo, e o adquirido, o conhecimento científico relacionado ao tema origem da vida. Nesse segundo mapa conceitual os nomes dos cientistas e experimentos não foram

citados pela maioria dos estudantes, pois necessitariam de outros estímulos para serem lembrados (Figura 2). Tal representação é explicada pela teoria de Ausubel, que contempla uma justificativa para o esquecimento mais fácil de informações isoladas, enquanto aquelas que se relacionam de forma substantiva aos conceitos mais gerais, por apresentarem relações com muitos outros conceitos, estão mais disponíveis na estrutura cognitiva, ou seja, conceitos relacionados diretamente aos subsunçores são mais estáveis e, por isso, mais facilmente mobilizados.

FIGURA 2. Segundo mapa conceitual do estudante A.



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores, 2015.

Comparando a primeira versão e a segunda versão dos mapas conceituais por grupo religioso, dos 16 estudantes Ateus, 04 estudantes citaram o criacionismo nos mapas inicial e final (Figura 1 e 2), 03 citaram apenas no mapa inicial, 02 citaram apenas no mapa final e 07 não citaram o criacionismo. No entanto, diferente de outros grupos, o criacionismo foi citado sem referência às informações bíblicas. Quanto à utilização de conceitos religiosos por parte dos Ateus, é importante esclarecer que ter um conhecimento não significa acreditar nele, portanto a postura dos Ateus em citar o criacionismo é compreensível. Dos 31 estudantes Ex-religiosos, 17

citaram o criacionismo no primeiro e no segundo mapas, 03 estudantes citaram apenas no primeiro, 06 apenas no segundo, e 05 não fizeram nenhuma alusão a algum conhecimento religioso.

Dos 32 estudantes Católicos, 21 citaram o criacionismo nos mapas inicial e final, 04 citaram no primeiro, 07 no segundo e nenhum aluno deixou de citar em algum momento. Entre os 50 alunos Protestantes, 27 citaram o criacionismo no primeiro e segundo mapas, 03 citaram apenas no primeiro, 08 no segundo mapa e 12 estudantes não citaram (Tabela 1). O que chama atenção nesses dois grupos é que muitos estudantes ligaram o conceito “criacionismo” a palavras como: Bíblia, Deus, 7 dias, gênesis, dentre outros, como pode ser observado no mapa do estudante B, protestante (Figura 3).

FIGURA 3 - Segundo mapa conceitual do estudante B.



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores, 2015.

Entre os 07 estudantes Espíritas, 02 citaram o criacionismo no primeiro e segundo mapas, 01 aluno no primeiro mapa e 04 apenas no segundo mapa. Quanto aos 05 estudantes Adeptos de religiões

afrodescendentes, apenas 01 aluno citou criacionismo nos dois mapas, 03 citaram no primeiro mapa e 01 apenas no segundo mapa (Tabela 1).

Independentemente da crença, o criacionismo foi citado por 117 estudantes, no primeiro e/ou no segundo mapa, enquanto 24 alunos não o citaram em nenhum momento. Esse resultado mostra o quanto o conhecimento religioso está presente na vida dos estudantes brasileiros, seja pela convivência familiar, meios de comunicação, redes sociais ou influência histórico-cultural (Tabela 1).

TABELA 1 – Citação de ideias criacionistas na primeira e na segunda versão dos mapas conceituais.

Crença	Total de alunos	Apenas no primeiro mapa	Apenas no segundo mapa	No primeiro e no segundo mapas	Em nenhum dos mapas
Ateus	16	03	02	04	07
Ex-religiosos	31	03	06	17	05
Católicos	32	04	07	21	0
Protestantes	50	03	08	27	12
Espíritas e espiritualistas	07	01	04	02	0
Adeptos RAB	05	03	01	01	0
Total	141	17	28	72	24
		117			

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores, 2015.

O primeiro obstáculo observado no aprendizado de um conhecimento que gera conflito entre ciência e religião foi a diferença entre os níveis de conhecimento científico e religioso entre os jovens brasileiros. Enquanto a maioria dos alunos desconhece teorias científicas sobre a origem da vida, até mesmo estudantes com pouca ligação religiosa manifestaram algum saber sobre a versão religiosa da origem da vida, como os Ateus, em que, dos 16 estudantes, 09 citaram ideias criacionistas; e os Ex-religiosos em que, dos 31 estudantes, 26 também citaram o criacionismo.

Foi verificado, na atual pesquisa, que um número maior de estudantes citou o criacionismo no segundo mapa, 100 alunos, do que no primeiro, 89 alunos. Outro ponto observado é que os estudantes detalharam mais informações sobre o criacionismo no segundo mapa, quando já haviam esquecido algumas informações científicas, do que no primeiro, como por exemplo o estudante protestante B (Figura 3).

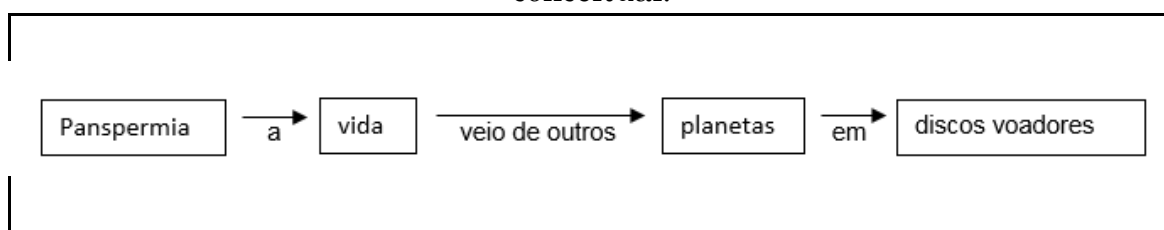
Em 2013 foi publicada uma pesquisa que comparou o nível de conhecimento científico de alunos no Brasil e na Itália, a qual revelou um cenário preocupante no nosso país no que se refere ao ensino das teorias científicas. O estudo indicou que a precária formação científica dos estudantes de ensino médio do Brasil os leva a recorrer a sua bagagem cultural e religiosa para explicar a evolução dos seres vivos e a origem da espécie humana, algo que não se observa entre os italianos, que recebem uma educação científica mais sólida (MARQUES, 2015, f. 1).

Em concordância com Marques (2015, f. 1), podemos dizer que, na ausência de informações científicas para explicar um determinado fenômeno, muitas pessoas apresentam respostas relacionadas ao conhecimento cotidiano, religioso ou sobrenatural. Tal comportamento indica que os subsunçores relacionados aos conhecimentos religiosos são mais estáveis que os científicos, assim, caso estes não sejam consistente e continuamente estimulados, podem ser facilmente esquecidos.

O segundo obstáculo observado está relacionado à maneira como o conhecimento é construído nos ambientes não-formais de ensino como, por exemplo, em séries, filmes e documentários. Determinadas obras confundem os estudantes, como o caso da teoria evolutiva, que é muitas vezes representada de forma lamarckista, e a ideia de que humanos e dinossauros viveram no mesmo período (OLIVEIRA, 2015, p. 169). No caso da origem da vida, uma ideia muito difundida em filmes e documentários é a de que a vida foi iniciada na Terra por seres alienígenas com uma estrutura orgânica complexa e com uma inteligência superior, como foi observado em documentários de uma série chamada “Alienígenas do Passado” da History.

Durante o presente estudo, no primeiro mapa conceitual o aluno C escreveu o que pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Ligações conceituais escrito pelo aluno C no primeiro mapa conceitual.



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores, 2015.

Como tal informação não foi citada em aula, o estudante foi questionado durante a entrevista sobre como obteve tal conhecimento, sendo que ele respondeu que tinha assistido a um filme que declarava que os habitantes de Marte haviam trazido formas de vida para a Terra. Mesmo sendo um filme de ficção, o estudante não soube demarcar diferenças entre uma situação plausível e a imaginação, o que dizer então de crianças que assistem animações infantis que mostram dinossauros e mamíferos, como primatas, mamutes, tigres-dentes-de-sabre e bichos-preguiça, convivendo em um mesmo período?

O terceiro obstáculo notado mostra a dificuldade que alunos demonstrar ter sobre a diferença entre teoria e lei. Neste estudo foi observado que a palavra teoria foi utilizada de forma generalizada e associada a diversos conhecimentos, como teoria da biogênese, teoria da abiogênese, teoria criacionista, teoria da panspermia, teoria da evolução química. Ao serem questionados na entrevista sobre o motivo de terem usado a palavra teoria para tais conhecimentos, os estudantes declararam que estes conhecimentos ainda precisavam ser comprovados, confundindo o significado de teoria com hipótese e esquecendo que algumas dessas ideias foram refutadas, como é o caso da abiogênese, ou não são científicas por não poderem ser verificadas, como é o caso do criacionismo. Ao serem questionados sobre um conhecimento científico comprovado empiricamente

deram como exemplo as Leis de Mendel, a Lei da Gravidade, a Lei da Inércia, entre outras. Muitos estudantes não dão uma plena credibilidade às teorias da origem da vida e da evolução por não saberem o significado científico das palavras teoria e lei.

Os estudantes definem teoria como uma hipótese que depende de testes sucessivos, enquanto lei, ao contrário, é um fato comprovado por vários testes aplicados. (ALTERS, 2004, p. 20). Ou seja, na visão discente teoria seria um conhecimento que ainda está sendo testado e, por isso, pode ser derrubado, enquanto lei seria um conhecimento provado e consolidado. Essa interpretação é equivocada, segundo Maruyama, Braga e Guerra (2011, p. 3), pois “as leis estão num nível diferente das teorias por terem uma amplitude menor. [...] Teorias articulam leis num sistema mais amplo. Apesar de ambas serem construções, as leis apresentam um caráter menor de mutabilidade”.

A teoria tem um caráter explicativo mais universal do que a lei científica, abrangendo um espectro mais amplo, possuindo a característica de estruturar as uniformidades e regularidades explicadas pelas leis científicas. Teorias não atingem o total de aspectos que envolvem fenômenos da realidade, mas relacionam aspectos diversos e que não são diretamente observáveis (MORESI, 2003, p. 8). Leis científicas apresentam um grau maior de confirmação empírica e, conseqüentemente, apresentam maior confiabilidade, no entanto, estão inseridas no todo funcional de uma teoria.

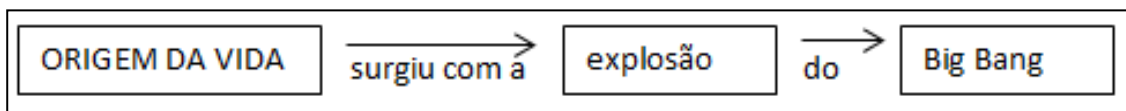
A confusão que estudantes e professores costumam fazer com relação aos conceitos de teoria e lei faz com que a teoria da evolução, a teoria da evolução química e a teoria da panspermia sejam consideradas frágeis, já que, na visão deles, lei é comumente um conhecimento forte e teoria algo que não está totalmente explicado. Tal situação revela que é essencial que o professor esclareça o significado das palavras teoria, lei e hipótese ao trabalhar temas como evolução ou origem da vida.

Uma das funções do espaço escolar é aproximar a Ciência e a Tecnologia da sociedade, criando uma linguagem acessível aos estudantes,

por meios inovadores que estimulem a curiosidade e motivem os jovens para discutir as implicações sociais da Ciência, além de aprofundarem seus conhecimentos sobre o tema. Esse é um passo importante para uma adequada alfabetização científica que, de acordo com Oliveira (2015, p. 18), é a familiaridade desejada por parte do público em geral com a ciência.

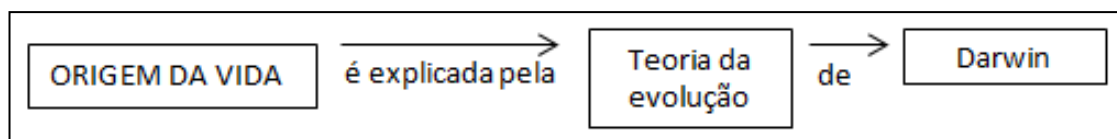
O quarto obstáculo observado está relacionado aos conhecimentos equivocados. Foi observado neste estudo que muitos alunos utilizaram, no segundo mapa conceitual, a Teoria do Big Bang para explicar a origem da vida. Dos 141 estudantes que participaram da pesquisa 16, mesmo depois de terem estudado sobre as explicações científicas atualmente aceitas, continuaram sem discernimento sobre as informações relativas a origem do universo e origem da vida. Como os exemplos citados nas Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Ligações conceituais equivocadas do estudante D observada no segundo mapa conceitual.



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores, 2015.

Figura 6 – Ligações conceituais equivocadas do estudante E observada no segundo mapa conceitual.



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores, 2015.

Numa investigação realizada por Hanley, Bennett e Ratcliffe (2014, p. 1210-1229) com jovens ingleses do ensino básico adeptos do Cristianismo, Islamismo e sem religião, para verificar se a formação religiosa influenciava as opiniões e atitudes em relação à origem do universo e da vida, foi constatado que os estudantes não distinguem claramente a origem da vida e

a origem do universo, o que reforça as observações de pesquisadores quanto à dificuldade de mudar conhecimentos prévios considerados equivocados.

Mello (2008, p. 60) realizou uma investigação com alunos do 3º ano do ensino médio sobre as concepções dos fenômenos que regem a vida relacionados à Biologia, constatando que a origem do universo é associada à origem da vida, ou seja, existe uma confusão por parte dos estudantes entre o surgimento do cosmos e o aparecimento das primeiras formas de vida. De acordo com a referida autora, esse equívoco pode estar relacionado, dentre outros fatores, com a falta de uma visão mais clara sobre o tempo e espaço.

O quinto obstáculo observado foi a rejeição das teorias científicas por razões religiosas. Ao serem questionados na entrevista se acreditavam nas informações científicas, muitos estudantes do grupo dos Protestantes e alguns Católicos declararam que acreditavam apenas nas explicações bíblicas. Alunos dos outros grupos declararam que acreditavam em Deus, acreditavam na explicação científica sobre origem da vida por evolução química, não acreditavam na teoria da panspermia, e não acreditavam que a Terra tinha sido criada em seis dias, ou seja, acreditavam e duvidavam em alguns pontos tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento religioso.

Segundo Oliveira (2015, p. 7), que fez um estudo sobre os aspectos socioculturais que influenciam a aceitação/rejeição das teorias evolutivas, “as visões de mundo dos estudantes, oriundas de suas interações sociais e culturais, podem influenciar a aprendizagem, as atitudes e os valores atribuídos à ciência”. Nesse estudo, Oliveira obteve indícios de que a rejeição seria influenciada pela religião, pois os estudantes evangélicos apresentaram níveis mais baixos de concordância com relação à teoria evolutiva.

É importante ressaltar que o aprendizado e a crença em um tema são eventos distintos que podem conviver em um mesmo indivíduo a depender de sua postura (OLIVEIRA, 2009, p. 30). No entanto, como observado em outros estudos, sempre que a visão científica e religiosa entram em conflito

muitas pessoas acreditam que devem se posicionar defendendo um conhecimento e abandonando ou negando o outro (TRIGO, 2005; MILLER; SCOTT; OKAMOTO, 2006; OLIVEIRA, 2009; 2015; NASCIMENTO, 2017).

Essa situação leva a um sexto obstáculo ao aprendizado dos conhecimentos científicos que geram conflito entre ciência e crença: a postura do professor.

Durante a entrevista foi perguntado como os professores de Sociologia, História, Geografia, Física e Biologia abordavam temas relacionados a religião e ciência, como origem do universo, origem da vida, eras geológicas e evolução biológica e humana. Os estudantes declararam que ficavam indignados com os professores que menosprezavam suas crenças religiosas e complementaram afirmando que as aulas eram mais agradáveis quando o professor não apresentava esse tipo de postura. Ao serem questionados como reagiam perante tais professores, um deles respondeu: “eu costumo partir para o debate”, outro disse: “prefiro não falar, tem professores que ficam dizendo indiretas mesmo depois”, um outro declarou: “eu prefiro ficar quieto, mesmo que eu fale o que penso o professor não mudará de opinião mesmo!”.

Um estudo feito por Silva *et al.* (2013, p. 2-15) reproduziu, com estudantes brasileiros de diversos níveis escolares, uma pesquisa realizada com estudantes da Inglaterra que utilizou assertivas com um posicionamento radical, como por exemplo sobre “*O evolucionismo ateuísta, que defende que a evolução torna desnecessário e absurdo acreditar em Deus.*” Silva *et al.* (2013, p. 1) observaram que, provocados por assertivas que negam a religiosidade frente à evolução biológica, os brasileiros mostraram-se mais irredutíveis e sustentaram uma percepção mais dogmática do que os britânicos. Esta postura indica que, em um confronto radical entre o conhecimento científico sobre a origem e a evolução da vida e o conhecimento religioso, os estudantes brasileiros têm uma forte tendência a optar pela religião, sugerindo a necessidade de cuidado ao trabalhar tais temas na sala de aula.

No atual estudo foi observado, durante as entrevistas, que quando o conhecimento da teoria científica e a visão religiosa entram em conflito, os entrevistados reagem de forma a se posicionar defendendo o conhecimento religioso e abandonando ou negando o conhecimento científico. Diante disso, é importante fazer uma demarcação epistemológica entre conhecimento científico e religioso antes de iniciar temas como origem da vida ou evolução, deixando claro que o objetivo da aula é apresentar o conhecimento científico e não mudar crenças. As óticas da ciência e da religião sobre a origem da vida devem ser compreendidas como conhecimentos diferentes em que não há necessidade que ocorra a escolha de um em detrimento do outro. (NASCIMENTO, 2017, p. 134).

Por conta disso, no ensino de ciências não deve haver tentativa de que os estudantes abandonem as suas visões de mundo para que acreditem nas teorias e nos conceitos científicos, tendo a ciência como única fonte de conhecimentos válidos (COBERN, 2000, p. 2019; COBERN; LOVING, 2001, p. 55). Caso o professor não respeite a diversidade de crenças e queira impor sua visão de mundo, o estudante irá negar todo o conhecimento científico sobre o assunto, como perderá também a confiança e admiração que tem pelo professor.

Baptista (2014, p. 31) chama atenção para o cientificismo, termo utilizado para indicar a posição ideológica que tem a ciência ocidental moderna como a única forma confiável de explicação sobre a natureza, com exclusão dos demais sistemas de conhecimentos. De acordo com Baptista (2014, p. 46), o professor deve estar atento para não interferir nos valores dos estudantes, não impondo ideias científicas, porque, se assim o fizer, estará assumindo uma postura que qualifica a cultura científica como superior às culturas dos estudantes. Cobern e Loving (2001, p. 50) ressaltam a importância de esclarecer que a ciência não possui respostas para todos os questionamentos levantados e que, portanto, é normal que as pessoas busquem explicações em outros sistemas culturais.

Seria desejável que os estudantes possam compreender que aprender e expressar os conhecimentos científicos não implica em acreditar neles ou abandonar/negar suas crenças. Uma pessoa pode estudar diversos povos e culturas, compreender suas visões de mundo e valores, divulgá-los social ou cientificamente sem obrigatoriamente adotá-los. Para o professor, o principal interesse deve ser que os alunos aprendam e divulguem o conhecimento científico da forma correta, que tenham uma visão crítica sobre o assunto e que acionem esse conhecimento quando possível em decisões sobre ciência e tecnologia.

Em sua pesquisa, Fourez (2003, pp. 111 - 121) apontou outros obstáculos ao aprendizado do conhecimento científico que também são extremamente relevantes e, por isso, merecem ser citados: 1 - a falta de interesses dos estudantes quanto ao conhecimento científico, 2 - a falta de estímulos governamentais e familiares à formação de pesquisadores, 3 - a falta de credibilidade nas informações científicas devido às informações contraditórias divulgadas pelos meios de comunicação e 4 - as deficiências dos professores relacionadas ao ensino de ciências, aspectos não contemplados na presente pesquisa.

Conclusão

Por meio da realização da pesquisa constatamos seis obstáculos no aprendizado de um tema que gera conflito entre ciência e religião: a origem da vida. O primeiro se refere à diferença de bagagem de conhecimentos científico e religioso apresentada pelo aluno. O conhecimento religioso é ensinado desde as fases iniciais da vida, enquanto o conhecimento científico é apresentado no período que a criança está nos anos finais do Ensino Fundamental, ou bem mais tarde.

O segundo obstáculo envolve a forma que o conhecimento científico é apresentado nos meios de ensino não formais, como séries, filmes e animações, algumas vezes divulgando informações equivocadas.

O terceiro obstáculo está relacionado à falta de diferenciação dos significados das palavras teoria e lei, o que faz com que muitos estudantes pensem que as teorias científicas sobre origem da vida e evolução não são confiáveis.

O quarto obstáculo menciona a dificuldade que existe em superar conhecimentos equivocados, mesmo que a informação cientificamente válida seja apresentada, pois com o tempo ela pode ser esquecida e suprida pela ideia anterior. Nesta situação, é indicado que o tema seja revisado em diversos momentos e utilizando diferentes estratégias.

O quinto obstáculo envolve a rejeição das teorias científicas por razões religiosas. No entanto, a crença pode coexistir com o conhecimento científico sem que exista conflito, o que dependerá das orientações que o estudante receberá da escola, da família e da sociedade.

O sexto obstáculo está relacionado à postura do professor, que precisa ter uma visão multicultural da sala de aula. As crenças na ciência e na religião podem estar presentes em um mesmo indivíduo de forma a coexistirem, desde que sejam mobilizadas no contexto adequado. A ciência se preocupa com o mundo natural e como ele funciona; a religião atribui outros sentidos à realidade, lidando com rituais, dimensões emocionais e místicas, o que deve ser esclarecido durante as aulas.

Um tema que envolve conflito entre ciência e religião não impede a aprendizagem, mas requer a compreensão das diferenças entre conhecimento científico e crenças pessoais, bem como esclarecimentos de que não é necessária a realização de uma escolha, pois podemos conhecer uma informação, concordando ou não com ela.

O conhecimento pode proporcionar reflexões para um pensar crítico sobre uma série de questões dos mais variados domínios. A filosofia, a ética, a política, a ciência e a religião podem conviver em um mesmo indivíduo para traçar o melhor rumo para sua vida e, portanto, para a sociedade. Deve-se respeitar a diversidade sociocultural, como também os espaços de

atuação dos indivíduos, para assim se construir uma sociedade cada vez mais igualitária e justa.

Referências

ALMEIDA, L. M. W.; FONTANINI, M. L. C. Aprendizagem significativa em atividades de modelagem matemática: uma investigação usando mapas conceituais. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, n. 2, p. 403-425, 2010. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/302/197>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

ALTERS, B. J. *Teaching biological evolution in higher education. Methodological, religious and nonreligious issues*. Canada: Jonas and Bartlett Publishers, 2004. 261p.

ARAÚJO, C. A. A. A ciência como forma de conhecimento. *Rev. Ciência e Cognição*, v. 8, p. 127-142, 2006. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v8/v8a14.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento: Uma perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 2000. 325p.

_____. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 733p.

BAPTISTA, G. C. S. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. *Interações*, n. 31, p. 28-53, 2014. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6369/4938>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

COBERN, W. The nature of science and the role of knowledge and belief. *Science & Education*, v. 9, p. 219-246, maio 2000. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1008747309880>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

COBERN, W.; LOVING, C. C. Defining science in a multicultural world: implications for science education. *Science Education*, New York, v. 85, n. 1, p. 50-67, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240858807_Defining_science_in_a_multicultural_world_Implications_for_science_education>. Acesso em: 01 fev. 2019.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/542/337>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

HANLEY, P.; BENNETT, J.; RATCLIFFE, M. The inter-relationship of science and religion: A typology of engagement. *International Journal of Education*, v. 36, n. 7, p. 1210-1229, 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2013.853897>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MARQUES, F. Visões nubladas. *Pesquisa FAPESP*, Edição 236, p. 40-43, out. 2015. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/10/14/visoes-nubladas/>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MARUYAMA, U.; BRAGA, M.; GUERRA, A. Leis e teorias: identificando aspectos sobre visões de natureza da ciência em estudantes do ensino médio num curso de física experimental. In: VIII ENPEC, 2011. Campinas. *Anais...* Abrapec, 2011, 8p. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0257-1.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MELLO, A. C. *Evolução biológica: concepções de alunos e reflexões didáticas*. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3048>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MILLER J. D; SCOTT E. C.; OKAMOTO, S. Public acceptance of evolution. *Science*, v. 313, p. 765-766, aug. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/6885439_Public_Acceptance_of_Evolution>. Acesso em: 01 fev. 2019

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, La Laguna, Espanha, n. 25, p. 29-56, mar. 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

_____. ¿Aprendizagem significativa: um conceito subjacente? In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 1997, Burgos, Espanha. *Actas*. Burgos: Enas, 1997, 27f. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MORESI, E. *Metodologia da Pesquisa*. Univ. Católica de Brasília, 2003. 108p. Disponível em: <<https://inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MOTA, H. S. *Evolução Biológica e Religião: atitudes de jovens estudantes brasileiros*. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012014-143821/pt-br.php>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

NASCIMENTO, N. C. *A aprendizagem de um tema que gera conflito entre ciência e crença: Uma investigação com estudantes do ensino médio técnico*. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Instituto de Física,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24737>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

OLIVEIRA, G. S. *Evolução biológica e os estudantes brasileiros: conhecimento e aceitação*. 2015. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/48>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

_____. *Aceitação/rejeição da evolução biológica: atitudes de alunos da educação básica*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26022010-093911/pt-br.php>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

PORTO, P. R. A.; FALCÃO, E. B. M. Teorias da origem e evolução da vida: dilemas e desafios no ensino médio. *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p.13-30, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172010000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SILVA, H. M.; SILVA, P. R.; SOUZA, A. C. L.; ARAUJO, E. S. N. N. A influência da religiosidade na aceitação do evolucionismo: um estudo em uma amostra da população brasileira. *Conexão Ciência*, Formiga, v. 8, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321786763_A_influencia_da_religiosidade_na_aceitacao_do_evolucionismo_um_estudo_em_uma_amostra_da_populacao_brasileira>. Acesso em: 01 fev. 2019.

TRIGO, E. D. F. *Ciências, um convidado especial na sala de aula de Biologia – Estudo exploratório de um encontro cultural entre ciência e religião no Ensino Médio*. 2005. 260 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional para a Saúde do NUTES), Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Recebido em julho de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Artefatos culturais e a abordagem sobre gênero e sexualidade: a revista Nova Escola

Rita de Cássia Petrenas¹

RESUMO

O trabalho teve como objetivo analisar os artigos sobre a temática sexualidade e gênero presentes na revista Nova Escola, no período de 2000 a 2017. Trata-se de uma pesquisa documental, utilizando para análise dos artigos a Análise de Conteúdo Temática. A pesquisa identificou um considerável número de artigos que abordam assuntos variados que podem enriquecer o aprendizado e a prática docente, bem como as experiências construídas no cotidiano das escolas. Conclui-se que para tanto, é preciso que os educadores percebam os limites da produção jornalística destinada aos docentes. Dentre esses limites podemos apontar a linguagem simplificada, textos com caráter prescritivo, valorização de modismos e inovações pedagógicas, e a aposta exagerada no empenho dos docentes para achar a solução para os problemas pedagógicos, culturais e sociais que abrangem a prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Gênero. Artefatos culturais.

Cultural artifacts in the approach of gender and sexuality: the Nova Escola magazine

ABSTRACT

The work analyzes the articles on the theme sexuality and gender present in the magazine Nova Escola, from 2000 to 2017. It is a documentary research, using for analysis of the articles thematic content analysis. The research identified a considerable number of articles that address varied subjects that can enrich the learning and the teaching practice, as well as

¹ Doutora em Educação. Integrante do NUSEX - UNESP Araraquara, ASSER/UNICEP, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8116-2607>. ritapetrenas@gmail.com.

the experiences built in the daily life of the schools. In conclusion, it is necessary for educators to understand the limits of journalistic production for teachers. Among these limits we can point out the simplified language, prescriptive texts, appreciation of fads and pedagogical innovations, and the exaggerated bet on the teachers' commitment to find the solution to the pedagogical, cultural and social problems that encompass the educational practice.

KEYWORDS: Sexuality. Genre. Cultural artifacts.

* * *

*Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.
Jorge Larrosa Bondía e Walter Kohan (2002, p. 1)*

Introdução

É inevitável que o tema da sexualidade adentre na instituição escolar, esperando-se que, nos dias de hoje, a formação docente em relação à temática torne-se além das questões de doutrinação, “receituário” e atitudes preconceituosas, pois no contexto escolar é preciso ética, não moralismo, tendo como base o princípio de formação do indivíduo enquanto ser histórico na busca de sua emancipação.

Apesar de todo o contexto social, cultural e político que permeia a educação sexual nas escolas, esse tema ainda conta com amarras para serem implantadas de modo adequado, uma vez que não basta somente a publicação de documentos oficiais e literatura científica significativa para garantir ao docente as condições necessárias e adequadas para seu trabalho.

Compreendendo que a escola, além de ser um espaço de contradições, de poderes divergentes e de antagonismos, é também espaço privilegiado para a luta contra os preconceitos e discriminações e o/a docente assume parte significativa dessa tarefa.

A temática da educação/orientação sexual e a necessidade de abordá-la enquanto parte da formação docente tem sido estudados por diversos pesquisadores, dentre eles; (LOURO, 1997, 2010; NUNES e SILVA, 2000; PETRENAS, 2015; RIBEIRO, 1990, 2002, 2004). Embora existam pesquisas consolidadas sobre o tema e também grupos das diversas instituições de ensino superior que se debruçam sobre perspectivas e estudos, pode-se dizer que ainda existem lacunas no âmbito escolar, carecendo de investigações que abordem esses temas integrados, ou seja, sexualidade no contexto escolar e formação docente.

Devemos considerar que a formação docente vem apresentando vários caminhos de ordem epistemológica, social, prática, relacionados à diversidade das disciplinas do currículo e dos artefatos culturais.

Compreendemos os artefatos culturais como resultados de processos de produções culturais que contém pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados sociais (STEINBERG, 1997). As pedagogias culturais podem ser concebidas enquanto processos sociais que ensinam, compreendendo que o processo educacional ocorre também além da instituição escolar.

Depreendemos que as pedagogias culturais são processos capazes de construir e reconstruir nossas identidades e subjetividades no sentido educacional, cultural, social, pois "o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural" (SILVA, 2009, p. 139). Incluímos as pedagogias culturais situadas no campo dos Estudos Culturais, que se originou na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XX, abrangendo os produtos culturais como influenciadores da reprodução social.

O termo "pedagogia cultural" é apresentado por Steinberg e Kincheloe (2001) para justificar a educação que ocorre além dos muros escolares, pois entendem que a educação pode ocorrer "numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV,

cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc." (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

Entretanto, a escola pode ter papel de destaque ao abordar de maneira sistemática as concepções de sexualidade, sexo e gênero. Dessa forma, os artefatos culturais relacionados a temática colaboram também com a formação docente, e nesse viés de análise, em específico, selecionamos a revista Nova Escola como objeto de estudo.

Num mundo em que as informações são constantes e assumem um caráter transitório, pois não se consolidam em conhecimentos válidos e significativos, os artefatos culturais assumem papel relevante na regulação e subjetivação de tomada de decisões e posturas.

Desse modo, tendo como proposta de pesquisa a temática da sexualidade e gênero atrelada à formação docente, propomos analisar a Revista Nova Escola, no período dos anos 2000 a 2017, como um importante artefato cultural que colabora significativamente para a formação docente de maneira formal e informal, pois é veiculada nas diversas instituições de ensino e nos últimos anos também online, utilizada nas leituras de trabalho coletivo (HTPC/ATPC)² e nos cursos de licenciatura como complemento das aulas ou mesmo leitura dos/as estudante.

Segundo dados do Instituto Verificador de Circulação (IVC), em 2015, a Revista Nova Escola impressa ocupou o 147º lugar em termos de circulação e a Revista Nova Escola online, o 1429º lugar. Mesmo tendo um decréscimo no decorrer dos anos, apresenta grandes números de tiragem, inclusive aumentando em 2013 (9,9%), um ano de grande crise para o setor publicitário, sendo a revista Nova Escola, na lista de mensais, a que obteve mais aumento de tiragem (GUIMARÃES, 2013). Os editores de "Nova Escola" destacam em página da Revista na Internet, "nossa missão é fortalecer o educador para transformar o Brasil. Para isso, desenvolvemos produtos e serviços de excelência que valorizam os professores, facilitam seu dia-a-dia e apoiam sua

² As horas dedicadas ao estudo docente recebe diversas denominações nas redes de ensino, sendo as mais comuns Hora de Trabalho Coletivo (HTPC) e Atendimento Pedagógico Coletivo (ATPC).

carreira" (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2018b). Os números e a missão institucional da revista nos remetem a compreender que Nova Escola está presente no cotidiano de muitos professores subsidiando o trabalho pedagógico.

A revista "Nova Escola" como objeto de pesquisa: caminho percorrido

Ao realizarmos um levantamento de estudos que tiveram a Revista Nova Escola como objeto de pesquisa, encontramos diversos trabalhos que abordam temáticas similares, dentre eles, destacamos Costa (2003), Morrone (2003) e Stumpf (2003), indicando que a revista é um contundente objeto de pesquisa, análise, reflexão.

Atualmente, a revista Nova Escola faz parte da Associação Nova Escola, criada em 2015, que se apresenta como uma organização sem fins lucrativos cuja mantenedora é a Fundação Lemann: "Nossa missão é transformar a Educação brasileira por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade para professores e gestores do Brasil" (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2018a).

A partir de então, a assinatura da revista passou a ter um valor monetário maior, sendo o processo de compra realizado basicamente pelo seu site, proporcionando formas diversas de aquisição. A revista também não é mais encontrada em bancas de jornais, é somente entregue a assinantes, dificultando a aquisição esporádica, além de as escolas públicas não mais receberem os exemplares gratuitamente.

A página online da revista oferece diversos serviços, principalmente para os assinantes, dentre eles, planos de aula por faixa etária e disciplinas, cursos, *blogs*, concursos, vídeos, dentre outros.

Antes de 2015, a Revista pertenceu, por trinta anos, à Editora Abril e era organizada pela Fundação Victor Civita. Segundo editores, a revista era comercializada a preço de custo, devido a uma parceria entre a editora, o Ministério da Educação (MEC) e também iniciativas particulares, garantindo

distribuição gratuita a algumas instituições educacionais (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2018a).

A revista Nova Escola, desde sua publicação inicial, conta com dez números anuais, não circulando nos meses de janeiro e julho, havendo no decorrer do ano alguns números/ edições especiais e específicas.

No decorrer dos anos, a revista apresentou slogans marcantes, dentre eles destacamos: "A Revista do Professor" e a "Revista de quem Educa", sem contar no prêmio intitulado "Professor Nota 10", caracterizando assim o público a que se destina.

Os editores de "Nova Escola", anteriores e atuais, destacam que a revista tem como princípio e meta auxiliar os professores do país. Analisando diversos artigos da revista percebemos que é constante a concepção de que o professor é capaz de solucionar por si próprio todas as questões adversas de sala de aula, bastando para tanto ter compromisso, dedicação, determinação e pouco se questionam os diversos aspectos políticos, sociais e mesmo administrativos que são enfrentados no cotidiano das salas de aula.

Podemos assim considerar a revista Nova Escola um divulgador de comunicação, integrante dos artefatos culturais, que propaga ideias, valores, concepções de seus produtores e leitores; assim nos depreendemos com a indagação: como a revista Nova Escola vem contribuindo no decorrer dos anos para a consolidação da educação sexual no tocante à apresentação de reportagens sobre as temáticas sexualidade e gênero? Essa questão é suscitada devido, como mencionado, a temática da sexualidade ainda possuir lacunas no contexto escolar, inclusive no que tange à formação docente.

Deste modo, traçamos para esse artigo os seguintes objetivos: mapear e analisar os artigos das temáticas da sexualidade e gênero presentes na revista Nova Escola no período de 2000 a 2017, bem como estabelecer uma interface do conhecimento sexual e consolidação da educação sexual no contexto escolar.

Depreendemos que analisar a temática da sexualidade e gênero apresentados na revista Nova Escola, torna-se algo instigante e capaz de

apresentar caminhos diversos para pesquisas, questionamento e mesmo considerações.

Apresentada a revista Nova Escola como nosso objeto de pesquisa, fez-se necessário determinar o período a ser analisado e a forma como será desenvolvida a busca e análise. Optamos por iniciar a pesquisa pelo ano de 2000, pois tendo a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente o tema transversal orientação sexual, como documento norteador de muitos estudos e propostas curriculares (BRASIL, 1997, 1998a). É de consenso escolar que os/as docentes também precisam conhecer a temática do documento para trabalhar em sala de aula, e a revista, com o caráter de auxiliar o docente, pressupõe-se que também abordará o assunto.

Determinado o período a ser trabalhado, o próximo passo foi a decisão sobre como fazer a busca. O primeiro momento do trabalho foi marcado pela procura da revista Nova Escola em bibliotecas, escolas, sebos, sendo que alguns exemplares não foram encontrados³.

Posteriormente, foi realizada a verificação dos títulos das reportagens que apresentassem as palavras sexualidade, gravidez, sexo, educação sexual, orientação sexual, homossexualidade, gênero, feminino/masculino/homem/mulher⁴ e ensino de ciências.

Em um terceiro momento, partimos para realização da leitura dos artigos completos, destacando pontos relevantes que foram abordados e analisados. Como forma de melhor organização e para se ter uma visão geral dos artigos pesquisados, elaboramos uma tabela com a síntese de dados relevantes, pois o contexto pesquisado consta com 158 revistas, sendo que desse universo foram encontrados 45 artigos para análise e discussão, ou seja, um percentual de 29% aproximadamente de artigos com a temática estudada.

³ Não foram encontradas 23 revistas.

⁴ Quando surgiram palavras próximas como, por exemplo, menino/menina, aluno/aluna, a seleção foi feita a partir das palavras chaves do resumo, no caso se houvesse as palavras apresentadas no critério de seleção dos títulos.

Quadro 1: Relação das Revistas com a temática abordada/Síntese dos artigos analisados

Ano de Publicação	Número Revistas analisadas	Número/mês das Revistas que foram encontrados artigos sobre a Temática sexo/ Sexualidade/ Gênero	Síntese dos Temas abordados
2000	07	08 artigos encontrados /fev./mar/abr./ maio/ set/out/nov.	_ Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST); _ Mudanças hormonais na adolescência; _ Reprodução; _ Menstruação; Masturbação; _ Namoro / gravidez precoce.
2001	09	01 artigo encontrado /abr.	_ AIDS; _ Abuso sexual; _ Homossexualidade.
2002	07	Não encontrado	
2003	08	02 artigos encontrados ago./jun.	_ Masturbação Infantil. _ Educação Sexual/ capacitação docente
2004	09	02 artigos encontrados / abr./jun.	_ Gênero; educação sexual.
2005	09	Não encontrados	
2006	07	02 artigos encontrados/ abr./dez.	_ Educação Sexual; _ Gênero.
2007	09	02 artigos encontrados/ jun./nov.	- Gênero
2008	10	03 artigos encontrados/ maio/ago.	_ Gravidez precoce; _ Educação Sexual.
2009	08	02 artigos encontrados Fev./maio	_ Gênero; _ Homofobia.
2010	07	02 artigos encontrados/ fev./abr.	_ Contatos afetivos; _ Relações de gênero; _ Dúvidas sobre sexualidade na infância/adolescência.
2011	10	01 artigo encontrado/ nov.	_ Corpo e sexualidade; _ Valorização da educação sexual desde tenra idade.
2012	10	01 artigo encontrado/ maio	_ Gênero.
2013	10	02 artigos encontrados/ maio/nov.	_ Gênero; _ Abuso Sexual
2014	09	4 artigos encontrados/ abr./jun./out.	_ Internet e <i>sexting</i> ; _ AIDS; _ Orientação Sexual; _ Gênero.
2015	09	02 artigos encontrados/ fev./out.	_ Preconceito; _ Gênero; _ Homossexualidade; _ LGBT.
2016	10	06 artigos encontrados/ fev./mar./ago./Set.	_ Gênero; _ Inclusão/homofobia; _ Diversidade;sexual; _ Gravidez na adolescência.

2017	10	05 artigos encontrados/ fev./mar./abr./Out.	_ Gênero; _ Educação Sexual; _ HIV; _ Preconceito.
Total	158 revistas	45 artigos sobre a temática	
	pesquisada	abordada	

Fonte: Revista Nova Escola.

A partir da leitura dos artigos encontrados no *corpus* pesquisado foi realizada a análise dos dados de forma qualitativa, com base na Análise Temática proposta por BARDIN (1977). Para a autora “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105).

Laville e Dione (1999) destacam que a Análise de Conteúdo não se caracteriza por ser um método rígido, no sentido de um receituário com etapas pré-determinadas. É possível o pesquisador construir unidades de análises a partir de sua compreensão, sempre seguindo critérios científicos e o contexto em que os “elementos” aparecem.

Assim, ao realizar uma análise temática, é necessário reconhecer núcleos de sentido, que são manifestos devido à frequência ou à própria presença, apresentando significação para o objeto em estudo.

Após a leitura dos textos, construímos um contato exaustivo com o material coletado, elaborando pressupostos, palavras-chave e recortes capazes de proporcionar a categorização do material em questão para análise fundamentando nos estudos sobre sexualidade e gênero que embasam a pesquisa. Apresentamos no quadro 2 os dados mais significativos encontrados nas reportagens.

Quadro 2: Análise temática: temas abordados nas Revistas pesquisadas

Categories	Subcategorias	Número de ocorrência
Educação Sexual	DST/ adolescência/ reprodução/namoro / gravidez precoce/ abuso sexual/homofobia/	37

	corpo/preconceito/sexualidade infantil/ capacitação docente	
Gênero	Homossexualidade/capacitação docente/ orientação sexual/ preconceito/ LGBT/ diversidade sexual	26

Fonte: Revista Nova Escola.

A análise realizada no período estipulado possibilitou a identificação de duas categorias, Educação Sexual e Gênero, seguidas de subcategorias de acordo com os assuntos mais recorrentes nos artigos.

A análise qualitativa dos dados buscou compreender e considerar os resultados encontrados em cada reportagem analisada, pois como afirma Minayo (2000), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significações. A autora ainda adverte que as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto. Assim, as ocorrências das categorias/ subcategorias terão o propósito de apresentar, com maior clareza, dados como um todo do período estudado.

Discussões sobre Educação Sexual e Gênero na revista Nova Escola

Constatamos que a revista Nova Escola tem um número elevado de tiragens, o que colabora para sua popularização no meio educacional, seu vocabulário de fácil entendimento e mesmo o caráter de "final feliz" das reportagens apontam ímpetos de transparecer que a educação é algo que ocorre de maneira simplificada e que cabe principalmente à boa vontade docente para que ações de sucesso ocorram. Há várias ilustrações que culminam para chamar atenção do leitor de modo a ilustrar os temas e facilitar a leitura. Conforme assinala Bueno:

Enquadrado como mais um entre os estereótipos da sociedade de massas, o professor [...], vê-se anulado como um sujeito universal capaz de pensar o todo. Desincumbido de sua especificidade, ao professor resta apenas o

consumo distraído de fórmulas que o põem em sintonia uma totalidade que assim permanece imune à crítica. (BUENO, 2007, p. 304).

Verificamos que Nova Escola apresenta a discussão da temática de gênero de diversas maneiras, desde a educação infantil ao ensino médio, apresentando a carreira docente com rotinas desiguais entre os sexos, inclusive no magistério⁵. Os depoimentos são pouco questionadores sobre a sociedade androcêntrica em que vivemos e o sacrifício das mulheres pelas várias jornadas de trabalho e estudo é visto como sendo recompensado, pois a força do feminino se sobrepõe e é capaz de superar as mazelas da sociedade.

Ensinar-me que casamento é para sempre e que mulher tem de ser dona-de-casa. Por isso, só pude concluir o Ensino Superior no ano passado, aos 38 anos. Comecei a carreira aos 15. Em 1988, um projeto do governo estadual me habilitou a dar aulas de 5ª a 8ª. Casei um ano depois e em 1991 veio meu primeiro filho. Parei de estudar e, para sustentar a casa encarava uma tripla jornada. [...]. Estudei muito, tive crises nervosas, me alimentava mal e não tinha tempo para meus filhos. Hoje, fico mais com os meninos e me permito descansar. Relato de Divina Aparecida Pereira da Silva Hunhoff, professora de 5ª a 8ª série de matemática e ciências em Alexânia (GO). (CAVALCANTE, 2006, p. 35).

[...]

Criar condições justas de trabalho e salário é um dos grandes desafios da Educação. A questão de que existem espaços diferenciados para homens e mulheres pode ser observada até nas universidades, onde o professorado feminino soma 42%, mas está concentrado principalmente em cursos de Pedagogia, Letras e Enfermagem. (CAVALCANTE, 2006, p. 36).

Há mais de dez anos da reportagem citada anteriormente, ainda é possível perceber que a profissão docente se constitui majoritariamente feminina, e muitas vezes ainda tem o ideário da afirmação de Mello (1981, p.

⁵ Exemplos das reportagens "Rotina Desigual" (CAVALCANTE, 2006) e "Sala de aula sem preconceito" (MORO, 2004).

70) mencionada na década de 1980, pois “a condição feminina é um dos elementos que garantem a perpetuação do senso comum, no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo”.

É preciso compromisso com a docência e concebê-la enquanto profissão, inclusive fortalecendo todo o seu valor social diante da própria atualidade e da formação das novas gerações, fato que também precisa ser aludido pelos artefatos culturais. A revista Nova Escola, neste artigo em específico, é capaz de propor a reflexão, pois apresenta a mulher além do estereótipo social de incapaz, que assume iniciativa pela própria vida, colaborando, mesmo sem apresentar discussões, para abordar a temática de gênero indo além do padrão tradicional, dicotômico de homem e mulher.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada". Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder. (LOURO, 1997, p. 33).

Vivemos em uma sociedade em que os homens ainda ocupam posição privilegiada, influenciando na valorização profissional. O magistério ainda é prioritariamente ocupado por mulheres, possuindo dificuldade em construir sua identidade profissional. A docência é acumulada, geralmente, com o trabalho doméstico em casa ou nos cuidados com a família, fato que atribui as mulheres jornadas exaustivas de trabalho diário. Muitas professoras são as provedoras financeiras da família. Esse fato é contraditório com a ideia prevalente de que a profissão docente está relacionada à vocação, meiguice e cuidados envoltos com à maternidade.

A reportagem de 2004, "Sala de aula sem preconceito" (MORO, 2004), traz a temática das mulheres na ciência, abordando a discriminação de gênero

em carreiras consideradas mais prestigiadas e mesmo as relações cotidianas na sala de aula, propondo reflexões pedagógicas para as ações docentes.

Como causa ou consequência da menor participação das mulheres no mundo científico, o ensino de Ciências e de Matemática tem sido alvo de estudos que mostram a existência dessa discriminação desde a sala de aula, “[...] é interessante pesquisar com toda a classe as contribuições históricas e os desafios enfrentados pelas mulheres para uma maior participação na ciência.” (MORO, 2004, p. 21).

Os pontos destacados pela reportagem são relevantes, além de fazerem parte dos temas transversais que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998a).

Os estudos de gênero perpassam os blocos de conteúdo dos PCN (BRASIL, 1998a, 2001), pois “[...] A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação [...]” (BRASIL, 2001, p. 144). Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) faz apontamentos, embora elementares, sobre gênero. Consideramos que inclusive nas competências estabelecidas para a educação infantil e ensino fundamental, abordar a temática é fundamental, pois

[...] requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. Dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica. (BRASIL, 2017, p. 11).

A forma como homens e mulheres agem no cotidiano social é fruto de aprendizado sociocultural, cabendo também aos espaços educativos proporcionarem questionamentos e intervenções em atitudes ou manifestações que provoquem violência ou repúdio a padrões tidos como majoritários. Desse modo os artefatos culturais produzem mediante discursos e imagens a constituição de significados, direcionando determinadas posturas inclusive no ser e se constituir professor.

As sutis brincadeiras no pátio da escola, as falas corriqueiras em salas de aula, a reprodução sem reflexão dos ditos populares, piadas consideradas inofensivas, podem desencadear concepções que se tornam arraigadas no sentido de desvalorização e inferioridade da mulher, seria a opressão que gera violência e subordinação.

O espaço escolar poderia ir muito além de trabalhar com dicotomias, divisões de sexo, pois percebe-se que na sociedade, atualmente, mesmo diante de diversos avanços dos movimentos feministas e de diversidade sexual, permanece a valorização do masculino.

Desse modo, a docência, enquanto profissão, representada majoritariamente pelo feminino, torna-se fragilizada, fator que também precisa ser discutido nos cursos de formação, tanto da Pedagogia como das demais licenciaturas e, conseqüentemente nos artefatos culturais, principalmente os destinados à classe docente, em específico.

A revista Nova Escola também é utilizada nos cursos de formação docente; seus artigos não precisam ser concebidos como o "modelo ideal" ou "politicamente correto", mas são capazes de provocar constantemente em seus leitores reflexões sobre a influência dos artefatos culturais, fatores que deve ser despertado e discutidos desde os cursos de formação. Apreendemos que atualmente os cursos de licenciatura devem investir no aprofundamento sobre a complexidade da relação pedagógica, bem como na formação de um professor atento e crítico às relações de poder emanadas pelos artefatos culturais.

Outro aspecto destacado na análise dos artigos de Nova Escola refere-se à abordagem sobre gênero e diversidade sexual, que são apresentados muitas vezes de maneira pouco evidente, outras apontando diferenças de comportamentos⁶, ou ainda sem desmistificação do tema. Em contrapartida, alguns textos trazem apontamentos significativos em torno do próprio currículo oculto e os preconceitos existentes no âmbito da escola, em todos os níveis de escolarização⁷. Podemos citar o exemplo o texto de Peres (2016).

Afirmar que as meninas devem "se dar ao respeito". Ideias assim jogam a culpa pelo assédio na vítima. Não force as meninas a se encaixar em um modelo de comportamento "adequado". Em vez disso, converse com os meninos sobre a necessidade de respeitar todas as mulheres, sem exceção. Quando é preciso convencer as meninas sobre o feminismo. (PERES, 2016, p. 32, 38, grifo nosso).

Conforme destacamos, os subtítulos e o texto são relevantes, contudo fazem apontamentos somente pontuais em relação à temática de gênero e às questões da orientação sexual, não oferecendo nenhum outro tipo de subsídio didático para que o professor e/ou a equipe gestora possam recorrer para sistematizar e referenciar melhor o trabalho de orientação. Vale destacar que os familiares podem ter opiniões contrárias ao desenvolvimento dessas atividades escolares e isso é um fator de preocupação dos docentes e gestores. Geralmente, essas situações são tratadas de forma ambígua e obliterante, sendo necessário um suporte técnico-pedagógico para que as situações que envolvem a temática sejam guiadas de forma satisfatória.

Consideramos que a revista deixa a desejar no tocante a forma de abordagem e discussão, contemplando a diversidade, o reconhecimento das políticas públicas e mesmo os documentos pedagógicos que contribuem com tal discussão, que precisa ser colocada em evidência.

⁶ "Isso é machismo. E Precisa acabar" . "As meninas que estão mudando a escola" (PERES, 2016).

⁷ "Brincadeira não tem sexo" (BENCINI, 2007).

Defendemos que é necessário respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano: "[...] reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas" (BRASIL, 2001, p.133).

Também é preciso compreender que a docência e a educação não podem ser constituídas por achismos e que exemplos de outras instituições são louváveis de reconhecimento, mas não podem ser aplicados na íntegra. Cada escola tem sua particularidade social e cultural e, portanto, abordar a cientificidade que envolve o tema é fundamental.

Em reportagem relacionada à educação infantil (2007), diferentemente da mencionada anteriormente, a autora apresenta questões a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, inclusive na faixa etária da educação infantil, na qual os jogos de imitação são corriqueiros, fato que corrobora com o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998b), e se relacionam com a temática de gênero, sendo leitura fundamental para os profissionais que atuam com essa faixa etária. “Trabalhar esses padrões e expectativas é função do professor porquê disso depende também a construção da identidade dos pequenos. Essa tarefa se cumpre nas relações do dia-a-dia e não por meio de um projeto esporádico ou de uma sequência didática.” (BENCINI, 2007, p. 104).

Hoje, se a maioria das crianças e adolescentes passam maior parte da infância e da juventude na escola, o aprendizado em torno da concepção de gênero é fundamental nesse espaço. Ademais, compreender o conceito de gênero e suas facetas, quais sejam, os processos de discriminação, de diferenciação entre os sexos, a violência em torno das questões femininas e masculinas, dentre outros, pode ajudar a criar-se um olhar mais atento e criterioso aos processos em que se consolidam as diferenças e as situações preconceituosas, buscando construir assim a equidade de gênero.

Oferecer às crianças oportunidade de viver diferentes papéis, contribui para a construção da identidade, tema a ser trabalhado no dia-a-dia e não necessariamente em um projeto específico. Trabalhar questão de gênero mostra que meninos e meninas têm direitos iguais. [...] Promove integração de ambos os sexos. (BENCINI, 2007, p. 104).

Assim podemos pressupor que a escola não é um espaço isolado da sociedade. Esse fator deve ser consubstanciado pelo processo formativo, pois a sua atuação não é neutra, tem grande influência no pensamento e nas ações dos/as discentes.

A inscrição dos gêneros – femininos ou masculinos – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2010, p. 11).

Essa compreensão demanda atuar na práxis pedagógica, ir além do instituído e propor a reflexão a partir da própria ação. É notório desconstruir e desnaturalizar as polaridades masculino/feminino, heterossexual/homossexual, problematizando e questionando as diferenças decorrentes nos diversos espaços sociais.

Ao abordar as temáticas da diversidade sexual e transgêneros, uma das edições da revista apresentou na capa um garoto britânico vestido com a roupa da personagem Pequena Sereia,⁸ essa capa foi eleita a melhor do ano por um concurso promovido pela Associação Nacional dos Editores de Revistas. Acreditamos que muitos/as garotos/as brasileiros/as passam pelo

⁸ “Precisamos falar sobre Romeo” (SOARES, 2015).

mesmo desfecho do garoto britânico e poderiam ser a foto da capa. Acreditamos que este fato poderia valorizar o contexto da escola brasileira, que apesar de estar passando por transformações, ainda carrega muitos preconceitos em relação ao tema. Contudo, sabemos dos limites que cercam a produção do jornalismo para conseguir exemplos brasileiros sobre a questão.

Na mesma reportagem, os docentes não têm opiniões explicitadas. O texto apresenta experiências bem-sucedidas geralmente iniciadas pelos alunos, mas também marcadas por procedimentos determinados dos responsáveis do contexto escolar. Assim, mais uma vez, transparece a ideia de que enfrentar a questão é fruto de determinação e vontade dos envolvidos.

O caso de Clarke (nome do garoto da capa) não é único. Situações em que crianças e jovens que descumprem as regras socialmente aceitas sobre ser homem ou mulher - seja de forma intencional ou por não dominá-las - fazem parte da rotina escolar. Quando eclode o machismo, a homofobia ou o preconceito aos transgêneros, pais e professores agem rápido para pôr panos quentes e, sempre que possível, fazer de conta que nada ocorreu. Paradoxalmente, quem tem ensinado a escola a agir no respeito à diversidade são os próprios estudantes. É papel da escola agir com profissionalismo. (SOARES, 2015, p. 25).

A reportagem traz fotos de página inteira ilustrando casos em que alunos/as não tiveram sua orientação sexual ou mesmo sua própria identidade respeitada no espaço escolar; as imagens reforçam o assunto tratado, como um atrativo para a leitura.

Fator a se destacar refere-se à abordagem quanto à formação docente e o compromisso por parte das políticas públicas, contudo a atuação, opinião, participação docente não é colocada em questão, somente três parágrafos da reportagem são destinados a isso, ou seja, indicações de como a escola e docentes "poderiam" agir, uma espécie de prescrição.

A instituição deve ser um ambiente em que todos os alunos se sintam acolhidos. [...] É preciso deixar de naturalizar esse tipo de episódio (referente ao assédio de meninos e meninas). Meninos precisam respeitar o corpo da mulher. Cantadas desrespeitosas e situações de assédio podem ser comuns, mas não são aceitáveis [...]. Questionar desde a Educação Infantil as normas e os padrões associados a cada um dos gêneros são um passo inicial. A definição do que é roupa de meninas e o que é roupa de menino também é feita por convenções que variam de acordo com a cultura e o local. (SOARES, 2015, p. 27, 29, 31).

O contexto escolar é espaço profícuo para a educação sexual e a revista Nova Escola destaca essa abordagem em vários artigos⁹. Aponta, dentre outros, os livros didáticos e o currículo como pontos cruciais nessa proposta que carece de conhecimento. Contudo é fundamental destacar que as condições de trabalho, as várias jornadas que incapacitam os estudos não são questionadas, nem mesmo o empoderamento político e cultural que precisam ser vistos como motivos de amarras para uma educação sexual emancipatória.

Desde que se tornou uma sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a inclusão do tema Educação Sexual de forma transversal nas disciplinas escolares tem atormentado o cotidiano de muitos professores e coordenadores de ensino. [...] Para você se tornar apto a vestir essa camisa, uma sugestão é buscar conteúdo em livros e outras publicações. Outro passo é participar de palestras, oficinas e cursos. (MULLER, 2003, p. 16).

Crianças e adolescentes estão descobrindo a sexualidade e os limites do próprio corpo. Veja aqui como ajudá-los a enfrentar essa fase tão importante da vida sem mitos nem atropelos (tanto em casa como na escola). (GENTILE, 2006, p. 22)

⁹ "É preciso falar de sexo" (MULLER, 2003) e "Eles querem falar de sexo" (GENTILE, 2006).

A formação docente ainda apresenta muitas brechas no tocante à educação sexual. Consequentemente, mitos, atropelos e contradições podem surgir nas aulas. Assim, a educação sexual adentra o contexto escolar muito distante da conscientização crítica do indivíduo para exercer sua sexualidade de maneira responsável e congruente, rompendo tabus e preconceitos. Segundo Nunes e Silva (2000), a Educação Sexual Emancipatória compreende a formação plena e integral do ser humano, em um contexto histórico, pois se trata de uma construção ético-social.

O conceito de educação sexual emancipatória contrapõe-se ao sentido de alienação, indo ao encontro de orientação, de se sentir integrante do processo cultural/social, do integrar-se ao mundo, da sensatez, sendo de modo sucinto vinculada ao valor inigualável do ser humano enquanto pensante e capaz de refletir sobre suas atitudes com alteridade.

Percebemos que as reportagens de Nova Escola, mesmo abordando temáticas significativas para a educação sexual e questionando aspectos da formação docente, não levantam suspeitas sobre seu caráter de receituário ao abordar sexualidade e gênero, pois centra-se somente em experiências pontuais e significativas que deram resultados esperados, transmitindo ao leitor a visão de que sempre é possível um "final feliz" em relação ao tema.

Considerações finais

Ao analisarmos a produção da revista Nova Escola sobre sexualidade e gênero, nos deparamos com artigos que abordam assuntos variados que podem enriquecer o aprendizado e a prática docente, bem como as experiências construídas no cotidiano das escolas.

Para tanto, é preciso que os educadores percebam os limites da produção jornalística destinada aos docentes. Dentre esses limites podemos apontar a linguagem simplificada, textos com caráter prescritivo, valorização de "modismos e inovações pedagógicos", e a aposta exagerada no empenho dos

docentes para achar a solução para os problemas pedagógicos, culturais e sociais que abrangem a prática educativa.

Conforme apontado, a revista *Nova Escola* está presente nos cursos de formação docente. Precisamos compreender a revista como provedora de saberes, culturas e aprendizagens que podem complementar e se articular a formação contínua da docência. Sem dúvidas, esse artefato é capaz de propor informação e de fazer pensar sobre sexualidade e gênero. Mas é preciso ir além. É preciso superar a ideia do consumidor voraz de notícias, de experiências e novidades. Ultrapassar a ideia de que a formação se dá pela leitura rápida, pronta e fortemente ilustrada por imagens. É preciso buscar o aprofundamento necessário que a temática exige e isso é insuficiente na publicação analisada.

Referências

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. *Nossa história*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 16 jun. 2018a.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. *Quem somos*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 16 jun. 2018b.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENCINI, Roberta. Brincadeiras não tem sexo. *Nova Escola*, São Paulo, n. 203, p. 104-107, jun./jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular. *Proposta preliminar*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual*. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307, maio/ ago. 2007.

CAVALCANTE, M. Rotina desigual. *Nova Escola*, São Paulo, n. 198, p. 36-38, dez. 2006.

COSTA, Gilcelene Dias da. *Entre a política e a poética do texto cultural: a produção das diferenças na revista Nova Escola*. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

GENTILE, Paola. Eles querem falar de sexo. *Nova Escola*, São Paulo, n. 191, p. 22-29, abr. 2006.

GUIMARÃES, K. *Impresso se reestrutura após quedas*. Jornais e revistas citam 2013 como “ano difícil”; conteúdo e digital são tendências. 23/12/2013. Disponível em:< <http://propmark.com.br/midia/impresso-se-reestrutura-apos-quedas>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de H. Monteiro, F.Settineri, Porto Alegre: Artmed, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. p. 7-34.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1981.

MINAYO, Maria Cecília.de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORO, Claudia Cristine. Sala de aula sem preconceito. *Nova Escola*, São Paulo, n. 171, p. 21, abr. 2004.

MORRONE, Maria Lúcia. *Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de História (1986-1995)*. 2003. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

MULLER, Laura. É preciso falar de sexo. *Nova Escola*, São Paulo, n. 164, p.16, ago. 2003.

NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna Aparecida. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polemicas do nosso tempo; 72).

PERES, Paula. Isso é machismo e precisa acabar. As meninas que estão mudando a escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 295, p. 32-40, set. 2016.

PETRENAS, Rita de Cássia. *O estado da arte sobre as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero nos encontros nacionais de didática e práticas de ensino – ENDIPE (1996-2012)*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade na história. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). *Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão*. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL, 2002, p. 9-16.

_____. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

_____. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Wellington. Precisamos falar sobre Romeo. *Nova Escola*, São Paulo, n. 279, p. 24-31, fev. 2015.

STEINBERG, Shirley. R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.

_____. KINCHELOE, Joel Layons. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STUMPF, Débora Karine. *Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual*. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Recebido em junho de 2019.

Aprovado em novembro de 2019.

Deficiência Visual e Educação Matemática: estudo dos artigos publicados nos anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática

*Vanessa de Paula Cintra*¹

*José Augusto Cambraia Beirigo*²

RESUMO

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Tem por objetivo apresentar um estudo das pesquisas que envolvem a deficiência visual, publicadas em todos os anais dos Encontros Nacionais de Educação Matemática, considerado um dos principais eventos da comunidade de Educação Matemática do Brasil. Para selecionar os artigos, buscamos as seguintes palavras-chave: deficiência visual, cegos, inclusão e Necessidades Educacionais Especiais. Encontramos 38 trabalhos, que em nossa análise foram subdivididos em eixos: atividades didáticas; formação de professores e perspectivas. Podemos observar que nas sete primeiras edições do evento, o assunto não foi abordado e só a partir de 2004 surgiram os primeiros trabalhos na perspectiva aqui investigada e, ainda, em 70% destas pesquisas, o objetivo geral foi desenvolver metodologias para o ensino da Matemática para alunos com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiência Visual. Estado da Arte. ENEM. Educação Matemática.

Visual deficiency and Mathematical Education: Study of articles published in the analysis of National Meetings of Mathematical Education

ABSTRACT

¹ Doutora em Educação Matemática (UNESP). Professora Adjunta (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6464-4882>. vanessa.cintra@uftm.edu.br.

² Graduado em Licenciatura em Matemática (UFTM). Professor de Matemática da Educação Básica (SEE MG), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6583-4274>. jose.beirigo@educacao.mg.gov.br.

This is a qualitative research and aims to present the state of the art of researches that involve visual impairment, published in all annals of the National Meetings of Mathematics Education, considered one of the main events of the Mathematics Education community in Brazil. In order to select the articles, the following keywords were searched: Visual impairment, blind people, inclusion and Special Educational Needs. We found 38 papers, which in our analysis were subdivided into groups: didactic activities; teacher's training, and perspectives. It was observed that the subject was not approached in the first eight editions of the event and only from 2004 the first works appeared in the perspective investigated in this study, and in 70% of these researches the general objective was to develop methodologies for teaching of Mathematics for visually impaired students.

KEYWORDS: Inclusion. Visual impairment.State of art.ENEM. MathematicsEducation.

* * *

Introdução

A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal (1988) e da lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o acesso e a permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, diversos acontecimentos contribuíram para a consolidação da educação inclusiva. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são dois documentos resultantes de conferências internacionais que discutiram políticas educacionais mais inclusivas.

De acordo com Cintra (2014), na Antiguidade, o abandono e a eliminação de crianças com alguma deficiência eram práticas comuns, pois pessoas com deficiência não eram consideradas seres humanos. A partir da Idade Média, com o advento do cristianismo na Europa, essas práticas foram condenadas; afinal, segundo a ideologia da época, todos deveriam ser

considerados filhos de Deus. No entanto, o discurso religioso não efetivou a igualdade de direitos.

A partir de 1980, surgiram as primeiras manifestações exigindo a garantia das necessidades básicas das pessoas com deficiência. Essas movimentações começaram a consolidar o paradigma da inclusão (CINTRA, 2014).

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil começou a demonstrar sintonia com as discussões internacionais sobre educação inclusiva, definindo, no artigo 205, que a “educação formal, escolar, é um direito constitucional de todo cidadão brasileiro”. No artigo 206, trouxe a “igualdade de condições de acesso e permanência” como um princípio. E garantiu o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular, por meio do artigo 208.

Em 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia), representantes de diversos países se reuniram para a realização de uma conferência, que originou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nessa declaração, os países são convidados a desenvolver ações que melhorem a Educação Básica e também recomenda o atendimento educacional especializado como parte integrante do sistema educativo. Uma de suas maiores contribuições foi o fortalecimento do princípio da “Educação para Todos” (CINTRA, 2014).

Segundo Marcelly (2015), os países desenvolvidos começaram a matricular os alunos com deficiência nas escolas regulares a partir da década de 1990. No entanto, o modelo existente não possibilitava a permanência e nem o sucesso desses alunos. Nesse contexto, pesquisadores e professores de diversos países realizaram debates e expediram documentos oficiais no intuito de minimizar esses entraves.

Alguns anos após a Conferência na Tailândia, mais precisamente em junho de 1994, 25 organizações internacionais e representantes de 92 países se reuniram na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Necessidades

Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Desse encontro, resultou a “Declaração de Salamanca”, um documento de representatividade internacional que tem como princípio fundamental garantir que todos os alunos matriculados aprendam juntos, sempre que isso for possível (MARCELLY, 2015).

A Declaração de Salamanca definiu políticas e práticas educacionais que culminaram com o reconhecimento e a valorização da diversidade. Destaca-se que toda criança tem interesses, traços e habilidades únicas e todas devem ter a oportunidade de uma educação formal. A educação especial deve se adaptar às necessidades da criança, e não o contrário (UNESCO, 1994).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que estabeleceu as metas a serem cumpridas pelo Brasil nessa área até 2024, menciona o compromisso com a universalização do acesso à educação básica para a população com deficiência, que tenha entre 4 e 17 anos.

O mais recente avanço na legislação brasileira sobre a deficiência foi a promulgação da Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu o “Estatuto da Pessoa com Deficiência” e definiu como obrigação do Estado, da família, da escola e de toda a sociedade a garantia de uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, assegurando proteção contra qualquer forma de violência ou discriminação.

Educação Inclusiva e a Formação dos Professores

Segundo Gessinger (2001), o despreparo dos professores é um dos entraves quando se propõe a educação inclusiva. Pode parecer uma questão simples, que se resolve com cursos de capacitação, trabalho em equipe com especialistas ou com a criação de uma disciplina que aborde esse assunto durante a formação inicial.

A realização de experimentos de campo, bem estruturados e cuidadosamente coordenados pode enriquecer a formação inicial e possibilitar a atuação em ambientes de ensino complexos. Nesse sentido, os

licenciados devem experimentar diferentes situações de aprendizagem, que o coloquem em contato com a diversidade. E sempre que possível, deve-se acrescentar a esses momentos metodologias que induzam o licenciando a realizar projetos investigativos. Trabalhos com essas características possibilitam uma compreensão integrada entre teoria e prática e contribuem para que o futuro professor se torne o responsável pela sua própria aprendizagem (CINTRA, 2014).

Oliveira e Araújo (2012) alertam que não basta inserir no currículo dos cursos de licenciatura disciplinas que abordem a educação inclusiva. Exige-se que o professor formador oriente os alunos para que se crie uma consciência crítica a respeito da diversidade.

Para alguns professores, a ausência dessas capacitações impossibilita sua atuação. No entanto, essas condutas contradizem os paradigmas da formação continuada, visto que não se dá apenas em cursos e seminários, mas também dentro da escola, por meio da prática e da troca de experiências.

Compreendemos que é necessário que busquemos novas alternativas, façamos pesquisas e experimentemos novas propostas. A seguir, apresentamos discussões a respeito da deficiência visual e Educação Matemática.

Deficiência Visual e Educação Matemática

O foco desta pesquisa é um estado da arte sobre deficiência visual e Matemática. Para que possamos compreender os artigos analisados neste trabalho, realizamos uma breve discussão sobre o conceito “deficiência visual”.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, ocorrida em Nova York (2007), reconhece “que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação” (BRASIL, 2009, p. 2). Por este

conceito, podemos inferir que a partir do momento em que “barreiras” são eliminadas, o conceito “deficiência” se modifica.

Nesse processo, à medida que os conceitos são modificados, surgem novas terminologias. Por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) inseriu o termo “alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, em detrimento a “portadores de deficiência”. Na época, acreditava-se que o termo “portadores” induzia a uma situação momentânea e o termo “deficiência” remetia a uma desqualificação, possuindo um caráter pejorativo. No entanto, após diversos debates, a Convenção de Nova York (2007) optou pelo termo “pessoas com deficiência”, por acreditar que a omissão do termo “deficiência” enfraqueceria os avanços já conquistados e a expressão NEE ficaria limitado a questões que envolvessem apenas as adaptações nos recursos educacionais. No entanto, o termo “NEE” não é excluído, mas alterado, e passa a se referir, de fato, às especificidades educacionais (ANJOS, 2009).

Marcone(2015) complementa a discussão ao afirmar que a deficiência não está centrada na pessoa que a possui, mas sim no contexto em que está inserida. Em sua tese, o referido autor conta que um menino com Síndrome de Down estava brincando com outras crianças e um visitante pergunta a um dos membros qual era o “problema daquela criança”. O membro da aldeia responde que não havia problema nenhum, pois a criança fazia tudo que as demais crianças faziam.

Vale destacar, que em outros contextos, ter Síndrome de Down pode se caracterizar como deficiência. No entanto, no conceito aqui discutido, a deficiência não está na pessoa, mas sim no ambiente que a cerca. Num ambiente adequado, a deficiência deixa de ser um fator limitante de interação e, dessa forma, não se constitui como deficiência. A história ilustra um hábito presente em muitas relações sociais, o de rotularmos as pessoas de acordo com determinadas características. Diante desse “rótulo”, o indivíduo, enquanto ser formado por um conjunto de diversas características

e particularidades, é “excluído” e passa a ser caracterizado por apenas uma de suas características.

Diante dessas discussões, quando nos referirmos neste trabalho a pessoas com deficiência, estaremos apresentando um ser em sua totalidade, que dentro de várias características possui uma, em especial, que será destacada, a fim de realizarmos as discussões propostas. Considerando que “deficiência” é um conceito polissêmico e que desse conceito derivam inúmeras implicações, tentaremos restringi-lo ao foco deste trabalho, que é a “deficiência visual”.

Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho é a qualitativa, a qual, de acordo com Goldenberg (1999), não produz dados padronizados, ou seja, exige do pesquisador flexibilidade e criatividade para realizar a coleta e a análise. Os dados devem ser detalhados, permitindo a compreensão do fato e de seu contexto.

Dentro dessa abordagem, utilizamos a modalidade do tipo “estado da arte”, para investigar trabalhos que envolvem inclusão e deficiência visual nos artigos publicados nas 12 edições do ENEM. Buscamos identificar, evidenciar e compreender as principais tendências teóricas e metodológicas dos artigos publicados nesse evento.

O estado do conhecimento é um tipo de pesquisa que tem se tornado frequente no Brasil nas últimas décadas. Possui um caráter bibliográfico e opta por mapear e apresentar produções acadêmicas em diversas áreas do conhecimento, épocas, lugares e formas (congressos, teses, livros, entre outros). Também é conhecido por constituir um inventário descritivo, no qual se reúnem diversos estudos acerca do tema pesquisado, visando descrevê-lo em sua totalidade (FERREIRA, 2002).

Dessa forma, o estado do conhecimento visa reunir, organizar e relacionar as pesquisas sobre determinado tema, possibilitando um panorama e uma leitura crítica acerca de determinado assunto. Ao

concentrar todas as informações em único lugar, aperfeiçoa-se a pesquisa, obtendo informações de forma rápida e com menor esforço, além de indicar claramente o que ainda não foi pesquisado. Portanto, além do que já foi apresentado, os estudos do tipo estado da arte têm um caráter norteador, indicando o que deve ser pesquisado e lançando tendências na área acadêmica (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Considerando o objetivo deste trabalho, o foco de pesquisa apoiou-se no levantamento dos artigos publicados nas 12 edições do ENEM, buscando identificar os trabalhos que abordavam a deficiência visual. A coleta de dados teve início em outubro de 2015, por meio do site da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>), local onde estão disponibilizados os anais de todas as edições do ENEM.

Para selecionar os artigos, lançamos mão de alguns procedimentos, dependendo de como estavam disponíveis os anais de cada edição do ENEM.

Os anais do I, II, III, IV, V e VI do ENEM estavam salvos como imagens, portanto, não foi possível utilizar a ferramenta de busca automática. Nesses casos, analisamos os títulos, os índices e os resumos de todos os arquivos.

Os anais do VII ENEM estavam numa pasta compactada com todos os arquivos apresentados em *pdf*, assim, fizemos uma busca das palavras-chave em cada um dos arquivos.

Os anais do VIII, IX, X, XI e XII do ENEM estão disponíveis no site para download individual, portanto, realizamos buscas das palavras-chave nos títulos de cada uma das sessões. As palavras-chave utilizadas na busca foram: “deficiência visual”, “cegos”, “Inclusão” e “Necessidades Educacionais Especiais”.

Após o levantamento dos trabalhos, encontramos 38 artigos na perspectiva inclusiva, em especial, sobre deficiência visual. No capítulo a seguir, apresentaremos uma breve síntese de cada trabalho.

Apresentando os Dados

O ENEM é um evento trienal e sua primeira edição ocorreu em 1987, dada a preocupação de um grupo de estudantes, pesquisadores e professores com os assuntos que envolviam a Educação Matemática. O II ENEM ocorreu no ano seguinte, onde também foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Até 1995, os encontros eram bienais, em seguida passaram a ser trienais. O encontro caracteriza-se por uma vasta programação, no qual se debatem grandes temas e são expostos inúmeros problemas de pesquisa, além da divulgação de experiências e estudos na área de Educação Matemática. Tanto a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, como o ENEM buscam promover mudanças na formação Matemática das pessoas, principalmente na formação dos que lecionam. Neste capítulo, apresentaremos uma tabela que indica a quantidade de artigos publicados em cada edição do ENEM, relacionados à deficiência visual.

Observa-se que, de 1987 a 2001, nas sete primeiras edições do ENEM, o assunto ensino de matemática para Deficiente Visual não foi discutido. Percebemos que apenas a partir de 2004 começaram a surgir trabalhos nessa perspectiva.

Buscaremos compreender o contexto em que os trabalhos foram produzidos, apresentaremos dados sobre os locais e os autores dos artigos selecionados, e, por fim, iremos categorizá-los.

Dos trabalhos encontrados, buscamos identificarem quais estados foram realizadas as pesquisas. Ao identificar as regiões brasileiras que mais produziram artigos sobre a temática deficiência visual percebemos que o Sudeste foi responsável por 15 trabalhos, o Norte por 7, o Nordeste por 6 e o Sul por 2. Em 8 trabalhos não encontramos o local de realização da pesquisa.

Os estados do Rio de Janeiro e São Paulo foram os que mais produziram as pesquisas aqui investigadas, mas vale destacar que a quantidade de pesquisas na região sudeste diminuiu e na região norte houve

um aumento gradativo. Esses dados mostram uma descentralização das pesquisas, que antes se restringiam ao sudeste e sul. Os trabalhos selecionados foram escritos por 78 autores diferentes, vale destacar que 6 autores apareceram em mais de um trabalho.

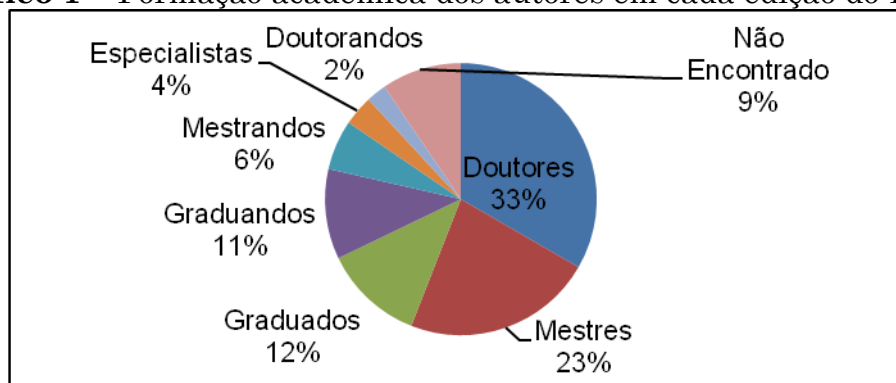
Tabela 1 – Quantidade de autores por ENEM

	VIII ENEM	IX ENEM	X ENEM	XI ENEM	XII ENEM	TOTAL
Autores	2	3	4	12	5	26
Autoras	0	9	21	23	7	60
TOTAL	2	12	25	35	12	86

Fonte: Autoria própria

Consultamos a plataforma Lattes para listar a formação acadêmica na época em que o autor apresentou o seu trabalho. O gráfico a seguir traz a formação acadêmica dos autores por evento, em percentual. Percebemos que os artigos publicados possuem autores com formação acadêmica relevante, sendo 58% entre mestres e doutores.

Gráfico 1 – Formação acadêmica dos autores em cada edição do ENEM



Fonte: Autoria própria

Ao todo, 22 universidades estavam vinculadas aos trabalhos aqui destacados. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia foram as que mais publicaram, com quatro trabalhos cada uma, seguidas pela Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal Fluminense.

As categorias de análise dos dados emergiram a partir da identificação das similaridades e convergências entre as tendências teóricas

e metodológicas dos artigos. Assim, encontramos três eixos centrais nos quais os trabalhos estão subdivididos: atividades didáticas; formação de professores e perspectivas.

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos por eixos e por edição do ENEM

	VIII ENEM	IX ENEM	X ENEM	XI ENEM	XII ENEM	TOTAL
Atividades Didáticas	1	5	6	12	4	28
Formação de professores	0	0	1	1	1	3
Perspectivas	0	0	2	4	1	7

Fonte: Autoria própria

Apresentaremos nossa compreensão em busca de identificar, evidenciar e compreender as principais tendências teóricas e metodológicas que envolvem pessoas com Deficiência Visual (DV) nos artigos publicados em todas as edições do ENEM. Fazemos isso a partir da discussão dos seguintes eixos de análise: atividades didáticas; formação de professores e perspectivas.

O eixo “atividades didáticas” compreende os trabalhos relacionados ao desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino de Matemática para alunos com deficiência visual. Para uma melhor compreensão dos dados, optamos por subdividir os trabalhos em três subeixos: “Atividades executadas”; “Atividades planejadas” e “Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”.

Acreditamos que o fato de o trabalho ter sido executado é uma característica de grande importância, e por isso será um dos critérios de agrupamento. Indicaremos no próximo eixo que poucos trabalhos abordaram a formação de professores. No entanto, convém destacar que muitas das atividades descritas no eixo “Atividades didáticas” foram elaboradas por licenciandos durante a formação inicial. Assim, destacaremos os trabalhos que contaram com a participação de licenciandos com um asterisco (*).

Quadro 1 – Atividades Didáticas que foram executadas

	ENEM	Título	Autores
Escola Regular	VIII	Diálogos sobre simetria com aprendizes sem acuidade visual – uma análise Vygotskyana	FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L.
	IX	Soroban: potencializando a construção de nosso sistema de numeração e de vias para inclusão de alunos com necessidades visuais	SOUZA, R. N. S.
	IX	A etnomatemática e a deficiência visual: um caminho para a inclusão cultural	CALORE, A. C. O.
	X	*Estabelecendo parcerias em busca da inclusão de alunos com deficiência visual.	PALMEIRA, C. A.; LEITE, H. C. A.; PRANE, B. Z.
	X	A confecção de um plano cartesiano de metal para ensinar função a um deficiente visual.	ULIANA, M. R.
	XI	O uso de materiais adaptados no ensino da Matemática para o aluno cego e com baixa visão	MONTEIRO, A. D. <i>et al.</i>
	XI	*Um caminhar à busca da inclusão: observações sobre aplicações de atividades adaptadas para o deficiente visual	KALEFF, A. M. M. R.; ROSA, F. M.; TELLES, P. V. F.
	XI	Matemática no ensino médio: possibilidades de inclusão	PALMEIRA, C. A.; WAGNER, V. M. P. S.
	XII	A leitura em <i>Braille</i> : apropriação de Matemática para aluno adulto com cegueira adquirida como elevador de autoestima.	MORAES, M. E. L.; VIEIRA, S. C. A.; SANTOS, F. M.
Outros locais	IX	As concepções de alunos cegos para os conceitos de área e perímetro.	FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L.
	IX	O ensino de simetria para deficientes visuais	SEGADAS, S. <i>et al.</i>
	X	A pesquisa com alunos cegos: o soroban mediando a aprendizagem do sistema de numeração decimal.	SILVA, J. A. F.; PEIXOTO, J. L. B.
	XI	Perspectivas sobre o uso do Desgin Instrucional para uma EaD inclusiva: por onde estamos caminhando	SANTOS, C. E. R.; FERNANDES JR, O. O.
	XI	*Material concreto para o desenvolvimento do conceito do Teorema de Pitágoras para portadores de deficiência visual	STROTTMANN, C. I.; SCHUCK, F.; SCHEIN, Z. P.
	XI	*Como os cegos enxergam	SILVA, I. R.

Fonte: Autoria própria

Também dividimos esses trabalhos conforme o local em que foram aplicados – nove deles foram realizados em escolas regulares. Determinados materiais, tais como o Soroban, o Multiplano e o Geoplano foram citados em diversos trabalhos como objetos facilitadores de aprendizagem extremamente viáveis.

A migração dos alunos das escolas especializadas para as escolas regulares incentivou a produção de pesquisas na área. Nove dos trabalhos

deste subeixo descrevem propostas realizadas em salas regulares, demonstrando e reforçando os princípios da educação inclusiva.

As escolas especializadas são espaços privilegiados de formação e desempenham um papel fundamental na educação inclusiva. O trabalho de Segadas *et al.* (2007) descreve uma atividade feita nesse espaço. No entanto, não podemos privar os alunos com NEE de frequentarem as escolas regulares, pois além dos conhecimentos específicos de cada área, o convívio e a interação com os demais alunos são essenciais para o desenvolvimento, conforme aponta Mantoan (2003).

No trabalho de Fernandes e Healy (2007), embora tenha investigado alunos que frequentavam escolas regulares, o local de aplicação da atividade foi em uma sala separada. Dessa forma, achamos conveniente que todos os trabalhos aplicados em ambientes diferentes da escola regular fossem evidenciados.

Conforme já mencionamos, alguns dos trabalhos não foram aplicados, mas compõem-se de propostas. Também consideramos importante evidenciar os trabalhos ainda não aplicados, a fim de motivar a execução dessas propostas.

Antes de aplicar uma atividade, é necessário avaliá-la de acordo com seu contexto, considerando o seu público, o objetivo a ser alcançado e a viabilidade do material. Os dois trabalhos de Kallef (2010 e 2013) fazem uso de materiais específicos, tais como, peças de uma bicicleta velha e placas de piso para áreas úmidas. Além de exigirem um conjunto de ferramentas e profissionais para adaptá-los, por exemplo, em um dos objetos é necessário soldar placas de metal. Pode ser que tais fatores sejam limitantes para muitos professores. No entanto, essas propostas podem levar a adaptações e motivar a confecção de novos materiais.

Dentro dos conteúdos mais discutidos, destacam-se os que estão relacionados à geometria, tais como: Teorema de Pitágoras, simetria, Teorema de Tales, retas e parábolas.

Quadro 2 – Atividades Didáticas que foram planejadas

ENEM	Título	Autores
IX	Flexibilizando a geometria na educação inclusiva dos deficientes visuais: uma proposta de atividades	VIEIRA, S. S.; SILVA, F. H. S.
X	*Educação inclusiva – construindo condições de acessibilidade em sala de aula de Matemática	TAVARES, S. <i>et al.</i>
X	*Uma aplicação de materiais didáticos no ensino de geometria para deficientes visuais	KALEFF, A. M. M. R.; ROSA, F. M. C., VOTTO, B. G.;
XI	O envolvimento de alunos cegos na construção de uma maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade	VITA, A. C.; KATAOKA, V. Y.
XI	O ensino de funções matemáticas para alunos deficientes visuais utilizando o multiplano como ferramenta de ensino	ANDRADE, A. A.; SILVA, D. M.
XII	*O enfoque da acessibilidade na produção de materiais didáticos para o ensino de Matemática	CAMARGO, E. D. F. <i>et al.</i>
XII	A aprendizagem de conceitos básicos de probabilidade por uma dupla de estudantes cegos e videntes mediados pela maquete tátil	SANTOS, F. B.
XII	O tabuleiro de decimais em uma classe inclusiva: uma possibilidade para alunos com deficiência visual	ARAÚJO, M. M.; SALES, E. R.
XI	*Dois experimentos educacionais para o ensino de áreas para alunos com deficiência visual	KALEFF, A. M. M. R. <i>et al.</i>

Fonte: Autoria própria

A maior parte dos trabalhos listados neste eixo trata de atividades com materiais manipuláveis. No entanto, existem outras possibilidades, conforme já destacamos; Marcelly (2015) sugere o uso desses materiais vinculados a outras metodologias, por exemplo: a história da matemática, a realização de experimentos, a resolução de problemas e o uso das TICs. Verificamos que quatro trabalhos descreveram as TICs como possíveis instrumentos pedagógicos. Por constituírem um grupo específico, eles foram categorizados separadamente.

O terceiro subeixo contempla os trabalhos que abordam as TICs. Dentro dos recursos disponíveis para o ensino de DV, o uso de tecnologias é menos comum do que o uso de materiais manipuláveis. Assim sendo, optamos por separá-los, objetivando destacar esses trabalhos. Embora sejam atividades relacionadas ao ensino, o fato de utilizarem computadores, dado o contexto globalizado que vivemos na atualidade, é um fator diferencial. Acreditamos que indicar cenários pouco investigados é um dos objetivos dos

trabalhos do tipo “Estado da Arte”, conforme evidenciado por Romanowski e Ens (2006).

Quadro 3 – Trabalhos que envolvem as TICs

ENEM	Título	Autores
X	Sítio de Matemática com acessibilidade a deficientes visuais	BARBOSA, C. M.; TÁBOAS, P. Z.
XI	Perspectivas sobre o uso do design instrucional para uma EAD inclusiva: por onde estamos caminhando	SANTOS, C. E. R.; JUNIOR, O. O. F.
XI	Educação Matemática e educação inclusiva: trabalhando de forma colaborativa	MOURA, A. A.; LINS, A. F.
XI	Softwares educativos no processo de ensino-aprendizagem da Matemática de crianças com necessidades especiais nas áreas mental e visual: inclusão e educação matemática	OLIVEIRA, E. S.

Fonte: Autoria própria

Diversos trabalhos deste eixo foram elaborados ou aplicados por licenciandos em Matemática. Esse dado evidencia a preocupação das universidades em aproximar os licenciandos das discussões que envolvem a educação inclusiva.

A “formação de professores” foi objeto de estudo em poucos trabalhos, mas verifica-se a preocupação em aproximar os licenciados em Matemática de aspectos referentes à inclusão, em particular, a deficiência visual.

Conforme indicado por Gessinger (2011), o despreparo dos professores é um grande entrave à educação inclusiva.

Os trabalhos que abordam o complexo contexto que envolve a formação de professores para a educação inclusiva serão discutidos no próximo eixo.

Este eixo abrange os trabalhos que abordam a formação de professores e as dificuldades encontradas ao lecionarem para alunos DV. Pertencem a esse grupo três trabalhos, todos com cunho qualitativo.

Cintra (2014) afirma que são poucos os estudos que abordam o tema “formação de professores e inclusão” e recomendou que mais pesquisas fossem feitas nessa perspectiva.

Quadro 4 – Trabalhos do eixo “Formação de Professores”

ENEM	Título	Autores
X	Dificuldades do ensino de Matemática para cegos segundo a opinião de docentes	COSTA, M. I. S. <i>et al.</i>
XI	Das dificuldades às possibilidades: desafios enfrentados para a inclusão de uma aluna cega nas aulas de Matemática no ensino médio	BANDEIRA, S. M. C. <i>et al.</i>
XII	Caminhos trilhados para uma formação em Matemática para inclusão de estudantes cegos no ensino médio	BANDEIRA, S. M. C.

Fonte: Autoria própria

Observa-se que, dos trabalhos encontrados, o primeiro trata da percepção dos docentes sobre os conteúdos de Matemática mais difíceis de serem trabalhados com alunos DV.

De forma secundária, esse mesmo trabalho também descreve o perfil dos professores de sua região e constata que embora mais de 90% dos entrevistados possuam curso superior de licenciatura em Matemática, cerca de 80% não se sentem preparados para atuarem com alunos DV.

Já os dois trabalhos de Bandeira *et al.* (2013) tratam-se da formação de licenciandos em Matemática, mais precisamente, durante a realização do estágio supervisionado. Mesmo com indicativos claros na legislação, que evidenciam a importância da formação para a educação inclusiva, poucos professores foram capacitados.

No entanto, reforçamos os argumentos de Mantoan (2003), em que a falta de capacitação não pode servir como argumento para a omissão e a inércia.

Os trabalhos confirmam as proposições de Cintra (2014), que evidencia que grande parte dos professores não recebeu formação para atuar em salas que possuem alunos com NEE.

Esse despreparo prejudica a prática docente. Não basta criar uma disciplina que aborde a educação inclusiva, é necessário que os professores formadores orientem os alunos para que se crie uma consciência crítica a respeito da diversidade.

O grupo “perspectivas” contempla os trabalhos que descrevem cenários e tendências.

Alguns trabalhos são resultantes de observações em salas e relato de professores que trabalharam com DV, outros trazem um panorama geral, que envolve vários fatores, dentre eles: a formação de professores, opiniões de diversos sujeitos (alunos, professores, especialistas, entre outros) e discussões de metodologias inseridas em determinados contextos específicos.

Os trabalhos de Oliveira (2010), Uliana (2013), Mello (2013) e Lourenço e Cardoso (2013) trazem relatos de observação realizada em salas de aulas regulares com alunos DV. Todos os contextos evidenciam a complexa realidade da sala de aula.

Quadro 5 – Perspectivas

	ENEM	Título	Autores
Observação	X	Os desafios assumidos na educação inclusiva: um estudo de caso sobre o ensino e a aprendizagem na área de Matemática	OLIVEIRA, M. L.
	XI	A inclusão de alunos cegos nas aulas de Matemática das escolas públicas estaduais de Rondônia	ULIANA, M. R.
	XI	A atuação do professor de Matemática frente a uma sala de aula inclusiva com alunos cegos	MELLO, E. M.
	XI	O conceito de inclusão de deficientes visuais num contexto do ensino de Matemática de uma escola da região do ABC	LOURENÇO, L. R.; CARDOSO, V. C.
Outros	X	Programa teias: formação de conceitos matemáticos por alunos com necessidades educacionais especiais	PEIXOTO, J. L. B.; HORA, G. S.; CAZORLA, I. M.
	XI	Deficientes visuais e a construção do conhecimento matemático da ideia de função	CÉZAR, N. S. R.
	XII	Código matemático unificado: da definição às diferenças semióticas na conversão da tinta ao <i>Braille</i>	ANJOS, D. Z.

Fonte: Autoria própria

Uliana (2013) complementa a abordagem de Oliveira (2010) ao destacar que muitos alunos estão “inseridos” na sala regular, mas sem que ocorram as adequações necessárias. Nessa situação, os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca ficam restritos às teorias e não se concretizam na prática. Ao utilizar a expressão “não se sentem confortáveis”

a autora retrata a difícil situação de muitos professores. Consideramos que o despreparo, a falta de recursos e a insegurança contribuem para um descontentamento do professor.

O trabalho de Anjos (2016) difere-se dos demais ao discorrer sobre aspectos específicos da transcrição da Matemática para o *Braille*. Evidencia que dada a representação gráfica do sistema *Braille*, com furos em relevo e pela exploração do sistema háptico, contribuem para torná-lo num método de escrita mais complexo. O professor deve compreender que utilizar esse sistema exige muito mais esforço e muito mais tempo do aluno.

Conforme já enunciado, os trabalhos deste eixo tratam de aspectos particulares, o que dificultou sua categorização.

Conclusões

As pesquisas de estado da arte têm por objetivo consolidar e reunir as discussões sobre determinado assunto. Ao buscar os trabalhos apresentados em todas as 12 edições do Encontro Nacional de Educação Matemática que abordavam a deficiência visual, foi possível estabelecer um breve panorama das pesquisas nessa área. Neste levantamento, fica evidente que a inclusão dos alunos com NEE ganhou repercussão em eventos acadêmicos, a partir de 2004 e acreditamos que tal fato está associado às demandas dos avanços da legislação brasileira em direção a educação inclusiva.

Vale destacar que dos 38 trabalhos encontrados, 28 se referem a atividades didáticas, ou seja, mais de 70% das pesquisas realizadas estão preocupadas em desenvolver metodologias de ensino adequadas e eficientes para a instrução da Matemática para aluno com deficiência visual e o eixo com uma quantidade menor de trabalhos foi o intitulado “formação de professores”. Compreendemos que a produção de atividades didáticas por licenciandos, conforme citamos, demonstra uma crescente preocupação com a formação, no entanto, esses trabalhos têm como foco, o objeto didático e não o futuro professor.

O trabalho aqui apresentado oferece um panorama das pesquisas realizadas e divulgadas que envolvem deficiência visual em um dos mais reconhecidos eventos nacionais de Educação Matemática e nossa expectativa é que este texto auxilie em novas investigações da área.

Referências

ANDRADE, A. A.; SILVA, D. M.; O ensino de funções matemáticas para alunos deficientes visuais utilizando o multiplano como ferramenta de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/3091_1831_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

ANJOS, D. Z.; Código matemático unificado: da definição às diferenças semióticas na conversão da tinta ao Braille. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5413_2991_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

ANJOS, H. P. O conceito de inclusão nas falas de professores: deslizamentos de sentidos presentes no discurso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 19, 2009, João Pessoa - PB. *Anais eletrônicos*. UFPA, 2009. Disponível em: <http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/hildete_faced_3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ARAÚJO, M. M.; SALES, E. R.; O tabuleiro de decimais em uma classe inclusiva: uma possibilidade para alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6591_2720_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BANDEIRA, S. M. C. et al.; Das dificuldades às possibilidades: desafios enfrentados para a inclusão de uma aluna cega nas aulas de matemática no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1681_1122_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BANDEIRA, S. M. C.; Caminhos trilhados para uma formação em matemática para inclusão de estudantes cegos no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6121_2674_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BARBOSA, C. M.; TÁBOAS, P. Z.; Sítio de matemática com acessibilidade a deficientes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X, 2010, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/RE/T19_RE417.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BRASIL. Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário oficial da União, 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário oficial da União, 25 de junho de 2014. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial da União, 6 de julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

CALORE, A. C. O.; A etnomatemática e a deficiência visual: um caminho para a inclusão cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, 2007, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Resumos/CC01425475817R.doc>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CAMARGO, E. D. F. et al; O enfoque da acessibilidade na produção de materiais didáticos para o ensino de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5823_3516_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CÉZAR, N. S. R.; Deficientes visuais e a construção do conhecimento matemático da ideia de função. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kingghost.net/anais/XIENEM/pdf/227_1822_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CINTRA, V. P. Trabalho com Projetos na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva da educação inclusiva. 2014. 137 f. Tese de (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.

COSTA, M. I. S. et al.; Dificuldades do ensino de matemática para cegos segundo a opinião de docentes. In: encontro nacional de educação matemática, x, 2010, salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/CC/T19_CC1578.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L.; As concepções de alunos cegos para os conceitos de área e perímetro. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XIII, 2004, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientifica/Resumos/CC01425475817R.doc>. Acesso em: 30 jan. 2016

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L.; Diálogos sobre simetria com aprendizes sem acuidade visual – uma análise Vygotskyana. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, 2007, Pernambuco. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

GESSINGER, R. M. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns: relato de professores de Matemática. 2001. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7 ed. Rio de Janeiro (editora Record), 1999. p. 52.

KALEFF, A. M. M. R. et al.; Dois experimentos educacionais para o ensino de áreas para alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/228_113_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

KALEFF, A. M. M. R.; ROSA, F. M. C., VOTTO, B. G.; Uma aplicação de materiais didáticos no ensino de geometria para deficientes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X, 2010, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/RE/T19_RE433.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

KALEFF, A. M. M. R.; ROSA, F. M.; TELLES, P. V. F.; Um caminhar à busca da inclusão: observações sobre aplicações de atividades adaptadas para o deficiente

visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/228_109_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

LOURENÇO, L. R.; CARDOSO, V. C.; O conceito de inclusão de deficientes visuais num contexto do ensino de matemática de uma escola da região do ABC. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2218_732_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escola: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo (Editora Moderna), 2003.

MARCELLY, L. Do imprevisto às possibilidades de ensino: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos. 2015. 194 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.

MARCONI, R. Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade. 2015. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.

MELLO, E. M.; A atuação do professor de matemática frente a uma sala de aula inclusiva com alunos cegos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1375_292_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

MONTEIRO, A. D. et al.; O uso de materiais adaptados no ensino da matemática para o aluno cego e com baixa visão. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1074_1307_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

MORAES, M. E. L.; VIEIRA, S. C. A.; SANTOS, F. M.; A leitura em Braille: apropriação de matemática para aluno adulto com cegueira adquirida como elevador de autoestima. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7542_3508_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

MOURA, A. A.; LINS, A. F.; Educação matemática e educação inclusiva: trabalhando de forma colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1743_681_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas.

OLIVEIRA, E. S.; Softwares educativos no processo de ensino-aprendizagem da matemática de crianças com necessidades especiais nas áreas mental e visual: inclusão e educação matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5823_3516_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

OLIVEIRA, M. L.; Os desafios assumidos na educação inclusiva: um estudo de caso sobre o ensino e a aprendizagem na área de matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, X, 2010, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/CC/T19_CC1864.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

PALMEIRA, C. A.; LEITE, H. C. A.; PRANE, B. Z.; Estabelecendo parcerias em busca da inclusão de alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X, 2010, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/RE/T19_RE1951.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

PALMEIRA, C. A.; WAGNER, V. M. P. S.; Matemática no ensino médio: possibilidades de inclusão. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2760_1061_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

PEIXOTO, J. L. B.; HORA, G. S.; CAZORLA, I. M.; Programa teias: formação de conceitos matemáticos por alunos com necessidades educacionais especiais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X, 2010, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/RE/T19_RE1799.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em 30 jan. de 2016.

SANTOS, C. E. R.; JUNIOR, O. O. F.; Perspectivas sobre o uso do design instrucional para uma EAD inclusiva: por onde estamos caminhando. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/459_659_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SANTOS, F. B.; A aprendizagem de conceitos básicos de probabilidade por uma dupla de estudantes cegos e videntes mediados pela maquete tátil. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponível em:

<http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7735_3997_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SEGADAS, S. et al.; O ensino de simetria para deficientes visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, 2007, Belo Horizonte. *Anais*. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjN4ZGBy8zQAhWBEZAKHckbBQEQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbembrasil.org.br%2Ffiles%2Ffix_enem%2FComunicacao_Cientifica%2FTrabalhos%2FCC81955154791T.doc&usq=AFQjCNHQ0uHP8v3zr11ud4mTO9M4ZPhT_w&bvm=bv.139782543,d.Y2I>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SILVA, I. R.; Como os cegos enxergam. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: < http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5823_3516_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SILVA, J. A. F.; PEIXOTO, J. L. B.; A pesquisa com alunos cegos: o soroban mediando a aprendizagem do sistema de numeração decimal. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X, 2010, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em:

<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/PT/T19_PT845.pdf> Acesso em: 30 jan. 2016.

SOUZA, R. N. S.; Soroban: potencializando a construção de nosso sistema de numeração e de vias para inclusão de alunos com necessidades visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, 2007, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Disponível em:

<http://www.sbembrasil.org.br/files/ix_enem/Mesa/artigo%20soroban%20-ENEM%202007.doc>. Acesso em: 30 jan. 2016.

STROTTMANN, C. I.; SCHUCK, F.; SCHEIN, Z. P.; Material concreto para o desenvolvimento do conceito do Teorema de Pitágoras para portadores de deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/172_833_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

TAVARES, S. et al.; Educação inclusiva – construindo condições de acessibilidade em sala de aula de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, X, 2010, Salvador. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/PT/T19_PT1914.pdf>.

Acesso em: 30 jan. 2016.

ULIANA, M. R.; A inclusão de alunos cegos nas aulas de matemática das escolas públicas estaduais de Rondônia. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/238_2207_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas, na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

VIEIRA, S. S.; SILVA, F. H. S.; Flexibilizando a geometria na educação inclusiva dos deficientes visuais: uma proposta de atividades. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, 2007, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiB4YzMyMzQAWhkJAKHTiKAnkQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbembrasil.org.br%2Ffiles%2Ffix_enem%2FComunicacao_Cientifica%2FTrabalhos%2FCC77320220253T.doc&usq=AFQjCNEr92aVMNADSOEZlWGtQps_vwkvoA>. Acesso em: 30 jan. 2016.

VITA, A. C.; KATAOKA, V. Y.; O envolvimento de alunos cegos na construção de uma maquete tátil para a aprendizagem de probabilidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5823_3516_ID.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

Recebido em abril de 2019.

Aprovado em agosto de 2019.

PARECERISTAS *AD HOC* 2019

Adriana Pastorello Buim Arena, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Ailton Paulo de Oliveira Júnior, Universidade Federal do ABC, Brasil

Aléxia Pádua Franco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Andréa Coelho Lastória, Universidade de São Paulo, Brasil

Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Benerval Pinheiro Santos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Camila Lima Coimbra, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Circe Mara Marques, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil

Gerardo Andres Machuca Téllez, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, Colômbia

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Ivani Teresinha Lawall, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

José Gonçalves Teixeira Júnior, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

José Marra, Universidade Licungo, Moçambique

José Petrucio de Farias Junior, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Keylla Rejane Almeida Melo, Universidade Federal do Pauí, Teresina, Brasil

Maria Aparecida Lopes Rossi, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Marialva Moog Pinto, Universidade da Região de Joinville, Brasil

Oswaldo Mariotto Cerezer, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Universidade de Lisboa, Portugal

Rogério Rodrigues, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Selva Guimarães, Universidade de Uberaba, Brasil

Valeska Guimarães, Universidade de Uberaba, Brasil

Vandêi Pinto da Silva, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Vanessa T. Bueno Campos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Viviane Rodrigues Alves de Moraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Normas para publicação

1. ENSINO EM RE-VISTA é um Periódico Científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais, resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Publica dossiês temáticos, organizados por pesquisadores da áreas temáticas com artigos de especialistas convidados - brasileiros e estrangeiros - e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial e pareceristas *Ad Hoc*, que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a remessa dos originais e a carta de cessão de direitos autorais. Não há pagamento de direitos autorais.
3. Os pareceres de avaliação dos trabalhos serão emitidos com base nos seguintes aspectos: "[Modelo de Ficha de Parecer](#)".
4. Em textos de autoria coletiva (máximo três), os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. Pelo menos um dos autores deve necessariamente ter o título de doutorado. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
5. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos. O processo de avaliação dos textos submetidos ao periódico (da submissão até a decisão final) é de aproximadamente 6 meses. O prazo para avaliar e publicar os textos submetidos ao periódicos é de aproximadamente 1 ano.
6. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
7. A revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
8. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
9. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.

10. O texto submetido deve conter o nome dos autores, a filiação institucional, a cidade, o estado, o país, o identificador Orcid e o e-mail dos autores. A equipe de avaliação da revista fará a exclusão da identificação dos autores, garantindo a avaliação às cegas por pares.

11. A apresentação dos Artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (Apresentação de Artigos em publicação periódica).

12. Os artigos devem ter entre 15 e 25 páginas e resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(s), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto, em inglês e espanhol. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto onde se deseja que seja editado.

13. O texto deve ser digitado no template "[Estrutura do Texto - Template](#)".

14. A cessão de direitos autorais "[Modelo de Cessão de Direitos](#)" deve ser assinada por todos e submetida juntamente com o artigo.

15. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, francês, italiano ou alemão.

16. Após a aprovação para publicação dos textos originais, o autor deverá enviar a versão integral em inglês para a publicação bilíngue. No caso de originiais redigidos em inglês, a versão integral do texto a ser enviada deverá ser em português.

17. Não será cobrado nenhum valor para a submissão de artigo assim como será publicado gratuitamente, caso seja aprovado.

18. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT. EXEMPLOS:

a) citação direta: "... (FREITAS, 2002, p. 61).

b) citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...

c) citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al., 2002, p. 139) afirma...

d) havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b, p. 132)

e) havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão "et al."

19. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (agos/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:

- **LIVRO:**
CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- **CAPÍTULO DE LIVRO:**
LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Plano, 2001. p. 53-60.
- **ARTIGO DE PERIÓDICO:**
BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo - dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.
- **TRABALHO DE CONGRESSO:**
RESENDE, M. R.; VIEIRA, V. M. O. A formação do professor de Matemática na modalidade a distância: a aprendizagem em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-17.
- **TESE e DISSERTAÇÃO:**
MARQUES, M. R. A. *Um fino tecido de muitos fios...* mudança social e reforma educacional em Minas Gerais. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

20. O material para submissão deverá ser postado via homepage da Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/index>.

21. Mais informações sobre as **Normas** para elaboração dos artigos, o **Template** e o **Termo de Cessão de Direitos** estão disponíveis na plataforma OJS da Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/about/submissions>.