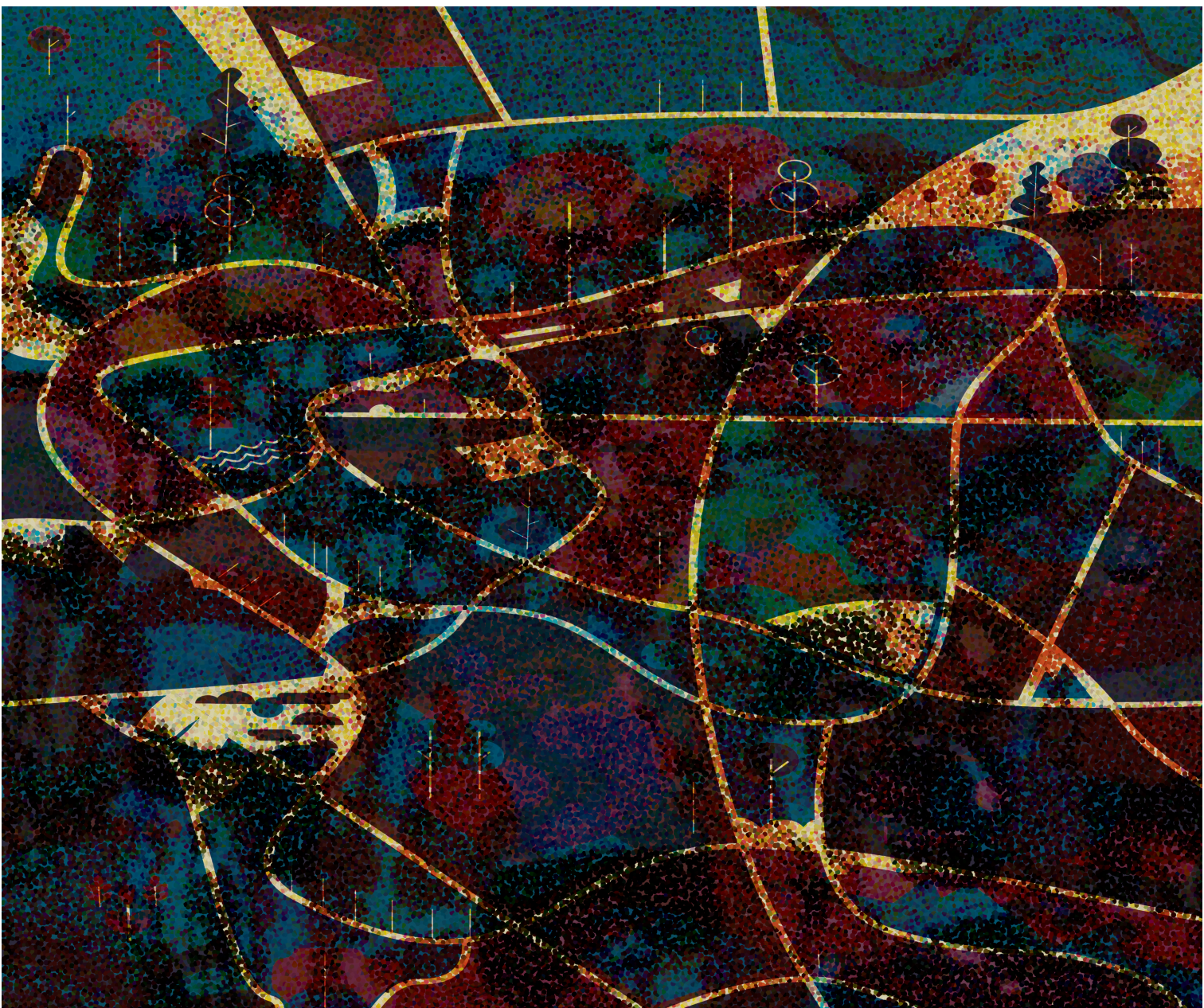


**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume **102** número **262** set./dez. **2021**

**RBEP**

p-ISSN 0034-7183  
e-ISSN 2176-6681



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)



REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**RBEP**



## EDITORIA CIENTÍFICA

Alexandre Filordi de Carvalho – Ufla – Lavras, Minas Gerais, Brasil  
André Vitor Fernandes dos Santos – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Claudianny Amorim Noronha – UFRN – Natal, Rio Grande do Norte, Brasil  
Elenita Gonçalves Rodrigues – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL

### Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Ana Maria Saul – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas (FCC) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Cipriano Luckesi – Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador, Bahia, Brasil  
Clarissa Baeta Neves – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Delcele Mascarenhas Queiroz – Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Salvador, Bahia, Brasil  
Guacira Lopes Louro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil  
Jader de Medeiros Britto – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
Janete Lins de Azevedo – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil  
Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
Luiz Carlos de Freitas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
Magda Becker Soares – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Maria Clara Di Pierro – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Marta Kohl de Oliveira – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Miguel Arroyo – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Nilda Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, São Paulo, Brasil  
Rosa Helena Dias da Silva – Universidade Federal do Amazonas (Ufam) – Manaus, Amazonas, Brasil  
Rosângela Tenório Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil

### Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal  
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA  
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina  
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal  
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica  
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França  
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIP/Unesco, Buenos Aires, Argentina



**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 102 número 262 set./dez. 2021

**RBEP**

p-ISSN 0034-7183  
e-ISSN 2176-6681





Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)  
E permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

#### DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES  
Fabiana Bandeira dos Santos – fabiana.santos@inep.gov.br  
Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br

#### EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etienne Lima de Souza – clara.souza@inep.gov.br  
Louise Moraes – louise.moraes@inep.gov.br  
Roberto Ternes Arrial – roberto.arrial@inep.gov.br  
Sílvia Cordeiro Araújo – silvia.araujo@inep.gov.br  
Tânia Maria Castro – tania.castro@inep.gov.br

#### REVISÃO

*Português:*

Aline Ferreira de Souza  
Andréa Alcântara  
Jair Santana Moraes  
Josiane Cristina da Costa Silva  
Soledad Del Carmen Diaz Courbis  
Ricardo Cezar Blezer  
Thaiza Carvalho

#### REVISÃO E TRADUÇÃO

*Espanhol:*

Jessyka Vásquez

*Inglês:*

Gabriella Bilio de Oliveira  
Walkíria de Moraes

#### NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira  
Clarice Rodrigues da Costa  
Lilian dos Santos Lopes  
Nathany Brito Rodrigues

#### PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

#### CAPA

Marcos Hartwich

#### DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Erika Janaina de Oliveira Saraiva Santos

#### EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA  
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B – CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil  
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078 – editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.000 exemplares

#### INDEXADA EM:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep  
Directory of Open Access Journal (DOAJ)  
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)  
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)  
E-Revistas  
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)  
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)  
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latinex)  
Scientific Electronic Library Online (SciELO)  
Qualis/Capes: Educação – A2  
Ensino – A1

Publicada *online* em dezembro de 2021

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos  
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral: Mensal 1944 a 1946; Bimestral: 1946 e 1947; Trimestral: 1948 a 1976;  
Suspensa abr. 1980 a abr. 1983.  
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,  
p. 140, set. 1976.  
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.  
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>  
ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

---

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---

<b>Apresentação.....</b>	<b>601</b>
--------------------------	------------

### **Estudos**

<i>Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras .....</i>	<b>607</b>
Gabriel Santos Ortiz Luciano Denardin Pedro Savi Neto	
<i>Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas.....</i>	<b>626</b>
Tatiane da Silva Marcus Vinicius da Cunha	
<i>A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária .....</i>	<b>642</b>
Rose Aparecida Colognese Rech Eva Teresinha de Oliveira Boff	
<i>Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela .....</i>	<b>668</b>
Viviane Inês Weschenfelder Joelma Fernandes de Oliveira Elí Terezinha Henn Fabris	
<i>O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia .....</i>	<b>689</b>
Mariana Aparecida Serejo de Souza	



<i>Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação</i> .....	707
Miriane Zanetti Giordan	
Flavia Medeiros Sarti	
<i>Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 - qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade</i> .....	723
Márcia Helena Amâncio	
Remi Castioni	
<i>Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI</i> .....	742
Eliza Bartolozzi Ferreira	
Leonara Margotto Tartaglia	
Roberta Freire Bastos	
<i>Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina</i> .....	764
Sérgio Domingues	
Cezário Ferreira dos Santos Júnior	
Aline Nunes	
Ariel Bonadiman	
<i>O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social</i> .....	787
Carmen Lúcia Albrecht da Silveira	
Munir José Lauer	
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
<b>Relatos de Experiência</b>	
<i>Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil...</i> .....	802
Paula Paulino Braz	
Rosemeire de Araújo Rangni	
<i>As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social</i> .....	821
Hector dos Santos Facco	
Nathana Marina Diska	
Gustavo Pinto da Silva	
<b>Índice de Volume</b> .....	839
<b>Agradecimentos</b> .....	877
<b>Diretrizes para Autores</b> .....	883

**Presentation** ..... 601

### **Studies**

*Hand-out teaching systems and illusory autonomy: reflections based on José Contreras' theory* ..... 607

Gabriel Santos Ortiz

Luciano Denardin

Pedro Savi Neto

*Education, communication and imagination in John Dewey: theoretical and practical contributions*..... 626

Tatiane da Silva

Marcus Vinicius da Cunha

*The constitution of teacher identity and its implications on the educational practices of teachers of a community university*..... 642

Rose Aparecida Colognese Rech

Eva Teresinha de Oliveira Boff

*Teaching and intercultural relations on the Brazil-Venezuela border*..... 668

Viviane Inês Weschenfelder

Joelma Fernandes de Oliveira

Elí Terezinha Henn Fabris

*The place of non-school education in Pedagogy curricula* ..... 689

Mariana Aparecida Serejo de Souza

*Self-confrontation crossed in focus group: methodological resource for research in Education* ..... 707  
 Miriane Zanetti Giordan  
 Flavia Medeiros Sarti

*Anísio Teixeira and the National Education Plan of 1962: social quality of education in the construction of the human person and society* ..... 723  
 Márcia Helena Amâncio  
 Remi Castioni

*Innovative policies for secondary education in Brazil: a case study of ProEMI* ..... 742  
 Eliza Bartolozzi Ferreira  
 Leonara Margotto Tartaglia  
 Roberta Freire Bastos

*Agroecology and Pedagogy of Alternation: a case study of the Technological School of Fraiburgo, Santa Catarina* ..... 764  
 Sérgio Domingues  
 Cezário Ferreira dos Santos Júnior  
 Aline Nunes  
 Ariel Bonadiman

*The sense of playing and playing as a team in childhood as foundations for the construction of social democracy* ..... 787  
 Carmem Lúcia Albrecht da Silveira  
 Munir José Lauer  
 Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

## Experience Reports

*Enrichment for a student with high abilities/giftedness in preschool* ... 802  
 Paula Paulino Braz  
 Rosemeire de Araújo Rangni

*Experiences as a methodology for teaching rural extension: the approach of students and farmers to understand social reality* ..... 821  
 Hector dos Santos Facco  
 Nathana Marina Diska  
 Gustavo Pinto da Silva

**Volume index** ..... 839

**Acknowledgments** ..... 877

**Instructions for Authors** ..... 883



**Presentación .....601**

#### **Estudios**

*Sistemas Estandarizados de Enseñanza y la autonomía ilusoria:*  
reflexiones basadas en la teoría de José Contreras ..... 607

Gabriel Santos Ortiz

Luciano Denardin

Pedro Savi Neto

*Educación, comunicación y imaginación en John Dewey: aportes*  
teóricos y prácticos ..... 626

Tatiane da Silva

Marcus Vinicius da Cunha

*La constitución de la identidad docente y sus implicaciones*  
*en las prácticas educativas de los profesores de una universidad*  
*comunitaria ..... 642*

Rose Aparecida Colognese Rech

Eva Teresinha de Oliveira Boff

*Docencia y relaciones interculturales en la frontera*  
*Brasil-Venezuela.. ..... 668*

Viviane Inês Weschenfelder

Joelma Fernandes de Oliveira

Elí Terezinha Henn Fabris

*El lugar de la educación no escolar en los currículos de Pedagogía..... 689*

Mariana Aparecida Serejo de Souza

<i>Autoconfrontación indirecta en grupo focal: recurso metodológico para las investigaciones en el campo de la Educación</i> .....	707
Miriane Zanetti Giordan Flavia Medeiros Sarti	
<i>Anísio Teixeira y el Plan Nacional de Educación de 1962: calidad social en la construcción de la persona humana y de la sociedad</i> .....	723
Márcia Helena Amâncio Remi Castioni	
<i>Políticas innovadoras para la educación secundaria en Brasil: un estudio de caso del ProEMI</i> .....	742
Eliza Bartolozzi Ferreira Leonara Margotto Tartaglia Roberta Freire Bastos	
<i>Agroecología y Pedagogía de la Alternancia: un estudio de caso de la Escuela Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina</i> .....	764
Sérgio Domingues Cezário Ferreira dos Santos Júnior Aline Nunes Ariel Bonadiman	
<i>El significado del jugar y el juego en la niñez como base para la construcción de la socialdemocracia</i> .....	787
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira Munir José Lauer Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
<b>Relatos de Experiencia</b>	
<i>Enriquecimiento para un alumno con altas capacidades/superdotación en la educación infantil</i> .....	802
Paula Paulino Braz Rosemeire de Araújo Rangni	
<i>Las vivencias como metodología para la enseñanza de la extensión rural: una aproximación de estudiantes y agricultores para entender la realidad social</i> .....	821
Hector dos Santos Facco Nathana Marina Diska Gustavo Pinto da Silva	
<b>Índice de Volumen</b> .....	839
<b>Agradecimientos</b> .....	877
<b>Directrices para Autores</b> .....	883

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.5152>

Prezados(as) leitores(as),

É com prazer que apresentamos o número 262 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Esta edição celebra um conjunto de dez artigos científicos, aportados em pesquisas, e dois relatos baseados em experiências educativas. A despeito de suas singularidades, encontraremos nos textos um fio que entretetece uma problemática comum: o compromisso com a educação científica, laica, democrática e humana, bem como a sua defesa. Uma feliz sincronia pode ser vislumbrada com o centenário do nascimento do patrono da educação brasileira: Paulo Freire. É que os textos deste número convergem para o que Freire, na relevante e atualíssima obra *Educação como prática da liberdade*, ensinava à educação e aos educadores: a democracia e a educação democrática se fundam apenas por intermédio da aposta no ser humano e no seu respeito devido; com suas demandas, seus territórios existenciais, seus problemas com a sociedade, seu trabalho, seu País, enfim, com a própria democracia e a defesa da liberdade de pensamento em busca da justiça social, da igualdade de direitos e da emancipação crítica.

Os artigos foram escritos por 30 autores de sete estados brasileiros, representando 16 instituições de educação superior de várias regiões do País. São dez artigos na seção de estudos e dois relatos de experiências. O tema predominante é a docência na educação superior. Os demais textos abordam políticas educacionais, educação infantil e metodologias de ensino.



Abrimos este número da revista com o artigo “Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras”. É um ensaio teórico em que os autores debatem o tema da autonomia docente com base no conceito de autonomia ilusória, de Contreras (2012). Dois argumentos centrais são desenvolvidos no artigo. O primeiro trata da regulação do trabalho do professor, tanto pela escola como pela empresa, afastando-o de aspectos intelectuais, reflexivos e críticos, aproximando seu fazer do modelo de profissional técnico. O segundo diz respeito ao apoio dos docentes ao sistema que os controla, o que leva os autores a evocar o conceito de servidão voluntária, de La Boétie. Os autores concluem que os Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) continuam crescendo com o apoio daqueles que os controlam – os próprios professores.

O segundo artigo intitula-se “Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas”. Como o próprio título evoca, trata de contribuições teóricas e práticas à educação, considerando o ensino de conteúdos escolares como uma dificuldade concernente à comunicação. Para tal, os autores analisam ideias de John Dewey sobre o significado educacional da comunicação e da imaginação e, também, apresentam uma experiência de um curso de formação de professores, cujo objetivo foi ensinar ideias de Dewey, utilizando as noções de drama e experimento de pensamento. Finalizam argumentando sobre a contribuição do experimento de pensamento para instituir valores fundamentais da prática docente.

Na sequência, temos o artigo “A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária”. Com base em entrevistas sobre trajetória pessoal e profissional feitas com professores(as), as autoras analisam fatores que influenciaram na constituição da sua identidade docente e suas implicações nas práticas educativas. Concluem que o perfil investigativo marca o ingresso dos entrevistados na universidade e que eles apresentam insegurança no que diz respeito aos conhecimentos específicos da docência. A sua constituição e identificação com a profissão de docente são marcadas pelos saberes práticos, resultantes das interações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico. As autoras concluem que um dos desafios para a instituição universitária em questão é criar condições para que tais saberes sejam refletidos criticamente, segundo os referenciais do campo da educação, qualificando, assim, processos de profissionalização dos docentes.

Após, apresentamos o artigo “Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela”, que aborda a interface entre a docência contemporânea e as relações interculturais, mediante análise de oito narrativas de professores de uma escola pública situada na fronteira Brasil-Venezuela, a partir da perspectiva pós-estruturalista e dos estudos sobre interculturalidade e docência. Os resultados do estudo evidenciam uma pluralidade de olhares docentes sobre as relações culturais na escola de fronteira, em que a presença de alunos estrangeiros é entendida tanto como uma barreira quanto como uma oportunidade potente de aprendizagem para

todos. As autoras discutem a possibilidade de uma docência constituída por um *ethos* fronteiriço, que permita a existência da diferença e da produção de subjetividades dos sujeitos que habitam a escola.

Em “O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia”, a autora analisa como a dimensão da educação não escolar é abordada nos projetos curriculares do curso de Pedagogia, tendo em vista as diversas exigências formativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2006. A pesquisa apoiou-se em revisão bibliográfica pertinente e em análise de dez projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de instituições de ensino superior do Distrito Federal. A autora verifica que as instituições oferecem disciplinas e estágios supervisionados em espaços não escolares. No entanto, tais componentes curriculares estão desconectados da proposta formativa geral, demandando, portanto, propostas curriculares mais efetivas para incorporar a dimensão não escolar na formação de pedagogos(as).

Em seguida, apresentamos o artigo “Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação”. As reflexões apresentadas pelas autoras têm como base uma pesquisa sobre a circulação de saberes entre docentes em espaços formativos sistematizados em que se utilizou tal metodologia. A proposta se sustenta, teoricamente, em pressupostos da clínica da atividade (Yves Clot) e em teorizações sobre grupos focais. As autoras consideram que a autoconfrontação cruzada em grupo focal constitui-se numa alternativa relevante para a investigação de temas complexos, como costuma ser o caso na educação, oferecendo, ainda, possibilidades para intervenções de ordem formativa junto aos grupos sociais.

Na sequência, há dois artigos que tratam de políticas educacionais. O primeiro deles, “Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação – PNE de 1962: qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade”, aborda o planejamento educacional concebido por Anísio Teixeira a partir das metas do I Plano Nacional de Educação, previsto para vigorar entre 1963 e 1970. O texto analisa o contexto que influenciou a concepção da educação pública cunhada por Anísio Teixeira e as influências recebidas na definição das metas com relação à educação e ao planejamento. O plano foi incorporado a partir de 1963 pelo Plano Trienal do governo João Goulart, sendo interrompido em 1964. Os autores concluem que o I PNE, ao contrário do que se apregoa, esteve vinculado a uma estratégia de País e a uma ancoragem econômica, que o teria viabilizado.

O outro artigo sobre política educacional intitula-se “Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI” e analisa o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no estado do Espírito Santo, no período entre 2012 e 2016. Sob a perspectiva da análise cognitiva de políticas públicas, as autoras analisam os dados coletados em cinco escolas da rede estadual, com entrevistas, grupos focais e a aplicação de um *survey*. Concluem que a implantação do ProEMI ocorreu de acordo com a

realidade do sistema educacional e de cada escola. Para os participantes da pesquisa, o recebimento dos recursos financeiros e sua gestão proporcionou aos docentes e a seus estudantes experiências até então não vivenciadas por esses sujeitos, novas relações de trabalho e de perspectivas de ensino-aprendizagem. As autoras destacam, por fim, que tal política foi algo novo, simbólico e representativo do investimento estatal no ensino médio.

No artigo “Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina”, os autores apresentam pesquisa que analisou como o ensino de Agroecologia, em Pedagogia de Alternância, tem influenciado no ensino-aprendizagem dos estudantes e afetado o âmbito familiar e comunitário. Com base em análises às respostas a questionário aplicado a estudantes e em entrevistas com estudantes, professores, pais e pessoas ligadas à fundação da escola, os autores chegam a algumas conclusões. Afirmam que, se, por um lado, a aplicação do método “Tempo Escola e Tempo Comunidade” da Pedagogia da Alternância mostrou-se efetivo para articular escola, família e comunidade, podendo influenciar positivamente formas de cultivo, por outro, há uma distorção entre as práticas agrícolas locais e o ensino de Agroecologia, o que demanda uma transição de práticas tradicionais para práticas agroecológicas.

O artigo “O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos à construção da democracia social” encerra a seção de estudos. Os autores discutem sobre o sentido elementar do brincar e do jogar, no período de desenvolvimento da infância do ser humano, como elementos fundamentais à educação cidadã democrática. A investigação é baseada em revisão bibliográfica e teórica de Mead (2010), Casagrande (2014), Kischimoto (2011) e Maturana (1994). Os autores concluem que a convivência democrática se constitui por ser fundamentalmente educativa, educando as crianças pela compreensão, pelo diálogo, pelos acordos, pelo tomar consciência, pelo corrigir o erro como algo construtivo e de aprendizagem.

Na seção Relatos de Experiência, são apresentados dois artigos. No artigo “Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil”, as autoras relatam e analisam a aplicação de um Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento Tipo I a uma criança identificada com altas habilidades/superdotação na educação infantil. Concluem que as atividades de Enriquecimento do Tipo I contribuíram para o desenvolvimento das habilidades do aluno, além de mostrar os desafios desse tipo de atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação da educação infantil.

Fechando o número 262 da RBEP, encontramos o artigo “As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social”, no qual os autores apresentam e refletem sobre uma experiência de incorporação da vivência no modo de fazer a extensão. A extensão, como componente curricular, é problematizada pelos autores, afirmando as contribuições



da inclusão da vivência como caminho de formação crítica. A atividade foi desenvolvida junto ao curso técnico em Agropecuária, modalidade subsequente do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria/Rio Grande do Sul (UFSM/RS). O conteúdo foi desenvolvido com alternância de aulas teóricas e vivências em propriedades da agricultura familiar do município de Agudo/RS, organizado em conjunto com a prefeitura e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater-RS/Ascar), considerando etapas de ensino-aprendizagem por meio de reflexões com a realidade.

Desejamos a todos(as) uma leitura profícua e inspiradora!

*Alexandre Filordi de Carvalho (Ufla)*

*André Vitor Fernandes dos Santos (Inep)*

*Claudianny Amorim Noronha (UFRN)*

*Elenita Gonçalves Rodrigues (Inep)*

*Juarez José Tuchinski dos Anjos (UnB)*

*Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)*

*Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ)*

Editoria Científica



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



## Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras

Gabriel Santos Ortiz<sup>I,II</sup>

Luciano Denardin<sup>III,IV</sup>

Pedro Savi Neto<sup>V,VI</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4847>

### Resumo

Este ensaio teórico tem como objetivo debater a autonomia docente dentro dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs). Apresentam-se argumentos para afirmar que o professor, inserido em um contexto de sistema apostilado, tem o seu trabalho regulado tanto pela escola quanto pela empresa e é afastado dos aspectos intelectuais, reflexivos e críticos da profissão, aproximando-se do modelo de profissional técnico. Dessa forma, mais do que influenciar o fazer docente, os sistemas contribuem com a desvalorização do trabalho do professor e retiram o protagonismo de toda a comunidade escolar na construção do processo educacional. Ainda assim, percebendo na literatura que muitos professores defendem o uso dos SAEs, buscou-se em Contreras (2012) o conceito de autonomia ilusória para tentar compreender tal posicionamento. Destaca-se que o apoio dos professores ao sistema que lhes controla vai ao encontro do conceito de servidão voluntária de La Boétie. A principal conclusão deste trabalho é que os SAEs continuam crescendo com o apoio daqueles que estão sob seu controle.

**Palavras-chave:** autonomia docente; professor técnico; Sistemas Apostilados de Ensino.

<sup>I</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.  
*E-mail:* <gabriel.ortiz@edu.pucrs.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1650-4126>>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.  
*E-mail:* <luciano.denardin@pucrs.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8839-2229>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>V</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.  
*E-mail:* <p.savi@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8781-5277>>.

<sup>VI</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

## **Abstract**

### **Hand-out teaching systems and illusory autonomy: reflections based on José Contreras' theory**

*This theoretical essay discusses teaching autonomy regarding the use of hand-out teaching systems (Sistemas Apostilados de Ensino, acronymed SAEs in Portuguese). In favor of teachers, it is argued that these conditions subject their work to be under the supervision of both the institution and the company, which then shuns them from the intellectual, reflexive and critical aspects of the profession and brings them closer to the technical professional model. Thus, these systems do more than inform teaching practice, they add to the devaluation of teaching, robbing all of the school community of the protagonism in the development of the educational process. Still, since it is evident that many teachers in the field's literature advocate for the use of SAE's, this essay sought in Contreras (2012) the concept of illusory autonomy to try to explain such positions. It should be noted that the support of teacher to a system that controls them meets La Boétie's concept of voluntary servitude. Therefore, the main conclusion herein is that SAE's continue to grow with the support of those under their control.*

*Keywords: hand-out teaching systems; teacher as technician; teacher's autonomy.*

---

## **Resumen**

### **Sistemas Estandarizados de Enseñanza y la autonomía ilusoria: reflexiones basadas en la teoría de José Contreras**

*Este ensayo teórico tiene como objetivo discutir la autonomía docente dentro de los Sistemas Estandarizados de Enseñanza (SEE). Se presentan argumentos para afirmar que el docente, insertado en un contexto de sistema estandarizado, tiene su trabajo regulado tanto por la escuela como por la empresa y se aleja de los aspectos intelectuales, reflexivos y críticos de la profesión, acercándose al modelo de profesional técnico. Así, más que influir en la profesión docente, los sistemas contribuyen a la devaluación del trabajo del docente y eliminan el protagonismo de toda la comunidad escolar en la construcción del proceso educativo. Sin embargo, identificando que muchos maestros en literatura abogan por el uso de los SEE, se usó el concepto de autonomía ilusoria de Contreras (2012) para tratar de entender esta posición de los docentes. Cabe señalar que el apoyo de los docentes al sistema que los controla está en línea con el concepto de servidumbre voluntaria de La Boétie. La principal conclusión de este trabajo es que los SEE continúan creciendo con el apoyo de quienes están bajo su control.*

*Palabras clave: autonomía docente; profesor técnico; Sistemas Estandarizados de Enseñanza.*

---



## Considerações iniciais

A educação escolar tem atraído cada vez mais a atenção de grandes corporações, que passaram a investir altas quantias para dominar o setor educacional (Amorim, 2012). Há algumas décadas, as escolas se expandiam apenas pela criação de novas franquias, enquanto, atualmente, notam-se novas estratégias que visam evitar os riscos e os custos de administrar novas escolas. Observam-se grupos educacionais ofertando ações na bolsa de valores, fusões entre empresas do ramo educacional (escolas, cursos, universidades, editoras etc.) e sistemas de ensino, limitando-se a vender pacotes de serviços e materiais para escolas parceiras e para o Estado (Galzerano; Gobi; Luiz, 2011).

Nesse cenário, as escolas deixam de ser instituições comprometidas com a educação para se tornarem verdadeiras empresas regidas pela lógica do lucro, que precisam convencer seus clientes (estudantes e famílias) de que possuem um sistema de ensino atraente e eficiente (Laval, 2004). Para tanto, além da tradicional publicidade direcionada aos resultados em concursos vestibulares, já é possível observar escolas adotando campanhas de *marketing* focadas em determinadas “inovações” pedagógicas, como o ensino bilíngue, o ensino *maker*, as aulas de robótica, as aulas de empreendedorismo etc.

Cientes disso, redes educacionais, muitas delas oriundas de cursos preparatórios para o vestibular, passaram a desenvolver pacotes de serviços e materiais apostilados, vendendo a ideia de que seu método de ensino seria mais eficiente e traria melhores resultados para as escolas que o adotassem. Já sobrecarregados com todas as exigências e os desafios da rotina escolar, muitos gestores optam pela parceria com esses Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs), acreditando que os materiais e a organização curricular do sistema trariam benefícios para a aprendizagem dos alunos e que a associação da escola com o sistema seria bem-vista por parte das famílias dos estudantes, ou seja, pelos seus clientes. Atualmente, estima-se que dezenas de milhares de escolas privadas brasileiras mantenham parcerias com algum SAE (Galzerano; Gobi; Luiz, 2011). Ademais, percebe-se que muitos municípios brasileiros, principalmente no estado de São Paulo, vêm realizando parcerias público-privadas nas últimas duas décadas com o objetivo de adotar SAEs das empresas privadas nas escolas da rede pública (Adrião *et al.*, 2009).

Mesmo que os SAEs se configurem de maneiras distintas nas redes pública e privada, sua organização estruturada e altamente sistematizada tem um grande impacto no trabalho docente em ambos os cenários. Ao trazerem os conteúdos que devem ser trabalhados a cada bimestre com as apostilas, definirem toda a estrutura e sequência do currículo e oferecerem sugestões de condução das aulas e de atividades, tornam as práticas em sala de aula altamente controláveis. Ainda assim, pesquisas como as de Amorim (2012), Silva, E. A. (2013), Dantas; Almeida (2014), Damaso (2015), Silveira (2015), entre outras, mostram que, mesmo quando a adoção do sistema é realizada sem consulta ao corpo docente, uma parcela importante dele se

mostra favorável a ela, visto a suposta facilidade que ele proporciona ao trabalho dos professores e a crença na melhora da qualidade do ensino. Além disso, quando questionados sobre a interferência dos sistemas na sua autonomia profissional, muitos professores afirmam que se sentem autônomos devido à suposta liberdade que têm para decidir a forma como serão ministradas suas aulas, quais tópicos deverão receber uma ênfase maior, a ordem que querem trabalhar os conteúdos do bimestre e se devem, ou não, realizar atividades de reforço não previstas.

Pensando sobre o exposto, o questionamento que orienta o debate proposto neste ensaio é: quais motivos levam os professores submetidos à estrutura de um SAE a defenderem um sistema que diminui sua autonomia e descaracteriza parte importante do processo de educar? Com o objetivo de oferecer argumentos à questão, este texto visa compreender e debater o posicionamento desses professores à luz das ideias sobre autonomia docente de Contreras (2012).

Na primeira seção, descrevem-se as características básicas dos SAEs e de seus materiais. A segunda seção apresenta, com base em Contreras (2012), os diferentes modelos de professor e seus respectivos conceitos de autonomia. Na terceira seção, são apresentadas as pesquisas empíricas encontradas na literatura que investigam as opiniões dos professores ao trabalharem com algum SAE. A quarta seção visa relacionar os pontos de vista dos professores participantes das pesquisas com o conceito de autonomia ilusória defendido por Contreras (2012). Por fim, os principais elementos e argumentos do texto são retomados nas considerações finais.

## Os Sistemas Apostilados de Ensino

De acordo com Bego (2013), os SAEs têm sua primeira grande expansão na década de 1990, acompanhando o crescimento dos cursos preparatórios ("cursinhos"), principalmente aqueles com foco no vestibular. Como salienta o autor, os cursos preparatórios se tornaram especialistas no treinamento de estudantes para as provas, tendo como principal objetivo a aprovação nos vestibulares. Sendo essas provas altamente conteudistas e competitivas, desenvolveu-se, nesses ambientes, um ensino altamente expositivo, com professores buscando transmitir aos estudantes o máximo possível do conteúdo necessário para as provas e os procedimentos e as técnicas a serem utilizados na resolução dos diversos tipos de exercícios. Essa conduta privilegia a absorção passiva e a memorização de tudo que foi apresentado para posterior reprodução na prova, deixando de lado discussões de aspectos éticos e estéticos que não são exigidos nesses exames. Focados nesse objetivo, os cursinhos conseguiam (e ainda conseguem) altos índices de aprovação, construindo uma imagem de sistema de ensino de "qualidade".

Com o aumento do prestígio, esses sistemas privados de ensino e o mercado editorial passaram a atrair atenção e investimentos empresariais que viam nesse setor uma grande possibilidade de crescimento. Transformando-se de pequenos cursos para grandes empresas, muitos

desses sistemas de ensino passaram a se expandir pelo País via sistema de franquias, criando fortes redes de cursos preparatórios para o vestibular e, atualmente, para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Não demorou muito para que esses sistemas se envolvessem com escolas privadas e induzissem o desenvolvimento de uma educação escolar apostilada, com foco na preparação para exames de seleção ao ensino superior. Além disso, ao adotar a franquia, as escolas também implementavam muitos outros instrumentos e práticas pedagógicas ofertadas pelos sistemas, como materiais digitais, portais educativos na internet, assessoria pedagógica, formação continuada dos professores e até mesmo a ideologia de ensino (Bego, 2013). Assim, até o início do século 21, o capital manteve sua ampliação no campo educacional, predominantemente no setor privado, incorporando concorrentes de menor porte e aumentando o número de franquias por meio da venda de seus sistemas de ensino.

Foi só no final da década de 1990 que o grande capital começou a se expandir rapidamente na educação pública. De acordo com Adrião *et al.* (2009), dois fatores parecem ter influenciado fortemente o processo: a estagnação da educação privada e a municipalização do ensino fundamental. Despreparados e sem estrutura adequada para gerir essa etapa educacional, muitos municípios, principalmente os de pequeno porte, enfrentaram diversas dificuldades para manter o ensino fundamental em bom funcionamento. Em meio a essas dificuldades, muitos prefeitos optaram pela realização de parcerias com empresas privadas, acreditando que isso aproximaria, em termos de qualidade, a educação pública da educação privada. Entre as diferentes formas de parcerias, diversos municípios, principalmente do interior paulista, têm adotado os sistemas de ensino de empresas privadas com o discurso de melhoria da qualidade da educação no município (Adrião *et al.*, 2009).

Atualmente, essas empresas se converteram em grandes grupos empresariais, muitas delas proprietárias não só de SAEs, mas também de editoras, escolas, cursos e até universidades. De acordo com Adrião *et al.* (2016), no momento de sua pesquisa, os cinco maiores grupos empresariais atuando no campo educacional por meio da oferta de serviços e produtos educacionais para o setor público brasileiro eram: Grupo Objetivo, Grupo Positivo, Grupo Pearson, Grupo Santillana e SOMOS Educação.

Tendo compreendido a história desses sistemas, faz-se necessário definir com mais detalhes aquilo que será entendido por SAE. Uma das principais características que se verifica nesses sistemas, desde que começaram a ser comercializados, é o uso de apostilas ao invés dos livros didáticos. Para Pieroni (1998, p. 67), as apostilas são materiais em que:

[...]o conteúdo curricular das disciplinas encontra-se dividido e organizado em um número determinado de aulas que coincidem com a programação mensal prevista que impõe às unidades franqueadas o número necessário de aulas de cada disciplina em cada série para que a aplicação do material seja correta e não atrase. O esquema das aulas presentes nas apostilas contém uma parte teórica, geralmente textos básicos explicativos, espaço para anotações dos alunos, uma série de exercícios e um conjunto de tarefas mínimas e complementares.

Por mais que as apostilas possam variar em diversos aspectos entre as empresas, pesquisas, como as de Amorim (2008) e Bego (2013), parecem indicar determinadas características sempre presentes, como: a menor profundidade nos conteúdos, o foco no treinamento de exercícios do vestibular e/ou Enem, as sugestões de sequências didáticas e de atividades de aula e a estruturação em pequenos módulos para serem finalizados em curtos períodos do ano letivo.

Ainda assim, esses sistemas não se limitam apenas à venda desses materiais, ofertando também diversos produtos e serviços que prometem qualificar o ensino na escola parceira. Nesse sentido, para Adrião *et al.* (2009, p. 806):

A "cesta" [de produtos e serviços] [...] é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas.

Portanto, os SAEs definem o material que será utilizado, fornecem formação continuada para os professores (muitas vezes com o intuito de treiná-los para o uso do material), auxiliam a gestão escolar no acompanhamento do trabalho dos docentes, são responsáveis por avaliações que os alunos farão (impondo, de certa maneira, o que deverá ser abordado em aula para que o aluno atinja os objetivos estipulados pelo próprio sistema), entre outras funções. Assim, o mercado passa a controlar aquilo que chega às salas de aulas, como os professores são formados e orientados e, também, influencia toda gestão escolar, devido às concepções de educação implícitas no sistema (Adrião *et al.*, 2009).

Ao investigar os motivos que levaram à crença na qualidade dos sistemas para o ensino público, pesquisas, como as apresentadas em Adrião *et al.* (2009) e Nascimento (2012), indicam os seguintes aspectos: a homogeneização dos currículos no município por meio da adoção de um SAE padroniza as escolas, diminuindo as desigualdades e facilitando o intercâmbio de estudantes entre elas; a estrutura curricular pronta dos sistemas facilita o trabalho dos docentes menos preparados ou sobrecarregados; diferentemente dos livros didáticos, as apostilas são bens consumíveis, ou seja, pertencem aos estudantes e podem ser levadas para casa; sendo de origem privada, os materiais da rede pública passariam a ser semelhantes aos das escolas privadas, consideradas de qualidade; os sistemas fornecem cursos para capacitação dos professores; os sistemas assessoram a gestão escolar na busca por melhores resultados. Ainda que a realidade das escolas privadas seja diferente, os motivos que levam à adoção de um SAE são semelhantes. A organização curricular bem estruturada, o fornecimento de materiais e avaliações prontos, o auxílio da empresa à gestão da escola e a crença na qualidade dos materiais são os motivos mais destacados pelos professores e gestores de escolas privadas em pesquisas como as de Dantas; Almeida (2014) e Silva, E. F. (2016).

Com base no exposto, pode-se perceber que a adoção de SAEs nas escolas tem uma grande implicação no trabalho docente. Sua estrutura altamente organizada e planejada retira do professor a tarefa de planejamento do ano letivo, seleção dos conteúdos a serem trabalhados, definição dos objetivos de aprendizagem e, muitas vezes, até a responsabilidade pela construção do instrumento de avaliação.

### **A autonomia do profissional técnico**

A autonomia docente é uma ideia muito presente e frequentemente defendida no discurso pedagógico, especialmente nos últimos anos, visto as constantes mudanças no papel do professor na sociedade contemporânea. Por se tratar de um tema de grande importância, a expressão “autonomia docente” passou a se tornar mais um *slogan* discursivo, sendo utilizada de maneira leviana e sem um devido aprofundamento do seu significado. A sua utilização superficial tende a reforçar apenas um de seus sentidos, mais especificamente, aquele incentivado pelos detentores do poder na estrutura social para exercer maior controle sobre os discursos (Contreras, 2012). Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar a autonomia docente dentro dos SAEs para compreender adequadamente seu potencial como conceito e o seu empobrecimento em um cenário de controle sobre a atividade do professor.

Para Contreras (2012), a discussão da autonomia do professor já começa em torno de sua própria condição de profissional. O assunto se torna problemático, pois a palavra “profissional” carrega consigo diversas opções e visões de mundo, de forma que o profissionalismo está longe de ser um tema neutro e com ausência de disputas no campo ideológico. Por um lado, o profissionalismo nasceria da busca pelo reconhecimento e prestígio social frente à desqualificação, visto que iria ao encontro das expectativas dos docentes de pertencerem a uma categoria exclusiva. Por outro lado, Contreras (2012) salienta que essa aspiração ao profissionalismo também possui armadilhas capazes de induzir os professores a erros, influenciando-os a colaborar com mudanças que os levarão a um processo de proletarianização profissional. Nesse sentido:

a tese básica da proletarianização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. (Contreras, 2012, p. 37).

Assim, a perda de autonomia ocorre não só pelo controle técnico imposto aos professores, mas também pela desorientação ideológica à qual os docentes são submetidos.

Partindo-se do pressuposto de que o conceito de autonomia é variável, Contreras (2012) desenvolve diferentes sentidos relacionados com três modelos de docentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. No Quadro 1, estão apresentadas algumas características



desses modelos, assim como o sentido de autonomia presente em cada um. Partindo do pressuposto que um professor que utiliza um SAE se aproxima do primeiro modelo, a análise deste artigo será centrada no modelo denominado por Contreras como especialista técnico.

**Quadro 1 – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores**

		Modelos de professores		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	Obrigação moral	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	Compromisso com a comunidade	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum. Participação em movimentos sociais pela democratização.
	Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como <i>status</i> . Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema.	Autonomia como emancipação. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Elaboração própria com base em Contreras (2012, p. 211).

Conforme é possível observar no Quadro 1, Contreras (2012) identifica a construção de um modelo de racionalidade técnica para o professor quando o profissionalismo docente vem atrelado a uma ideologia cientificista e positivista. Sob essa perspectiva, o conhecimento científico é capaz de encontrar meios mais eficientes para a realização dos processos e das práticas profissionais, de forma que as soluções construídas pelos especialistas da área deveriam servir de referência para o trabalho do profissional. Assim, enxerga-se a atividade profissional como uma ação baseada em processos de causa e efeito que podem ser compreendidos de forma a ser possível prevê-los e manipulá-los. Sendo o trabalho previsível, não é necessário possuir um trabalhador capacitado para lidar com incertezas. O planejamento da prática pode ser desenvolvido por especialistas que definem, passo a passo, o que deve ser feito e os resultados esperados, tornando o professor apenas um especialista técnico responsável por aplicar aquilo que lhe foi designado. Conforme Contreras (2012, p. 113):

O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão somente seu cumprimento de forma eficaz.

Portanto, supõe-se uma dependência e subordinação dos professores para com os pesquisadores especialistas, gestores, elaboradores de currículo, autores de materiais didáticos, entre outros que decidem o que deve ou não fazer parte do currículo para que ele seja mais eficiente. Ainda, Contreras (2012, p. 117) defende que esse modelo revela uma “incapacidade para resolver e tratar tudo que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível”, ignorando, assim, todos os elementos do fazer docente que envolvem a incerteza, o imprevisto e as situações de conflito.

Para Contreras (2012), os mecanismos de controle associados a esse modelo continuam permitindo que o professor mantenha saberes profissionais específicos (técnicas didáticas e conhecimento da área a ser ensinada), mantendo um *status* diferenciado para a categoria profissional, que continua se vendo como categoria autônoma. Além disso, esses mecanismos vêm se sofisticando e se tornando mais sutis, dificultando ainda mais a percepção do controle ao que se está submetido. Para o autor, diversas estratégias são utilizadas para amenizar as restrições e conseguir que o corpo docente queira colaborar com a estrutura que está sendo imposta. Sob o disfarce de elementos positivos, como abertura ao diálogo, trabalho em equipe, melhora de resultados, flexibilização do trabalho, entre outros, Contreras (2012) argumenta que essas estratégias são armadilhas que cedem pequenos espaços de autonomia apenas para legitimar (e camuflar) o controle exercido. De acordo com ele, parece haver espaço para intervenção e mudança, mas, na verdade, essa abertura se dá apenas em aspectos superficiais, enquanto toda a estrutura e ideologia do processo educacional continuam reproduzindo aquilo que os elaboradores

do currículo esperam. Levando em consideração o exposto, o professor incluído no modelo de especialista técnico exerceria uma função “despolitizada”, pouco questionando os objetivos que lhe são impostos, pois obtê-los qualificaria seu trabalho como eficiente e eficaz. A crença na autonomia, então, estaria associada a uma ilusão do profissional frente ao seu *status* profissional e a relativa liberdade para conduzir as atividades em sala de aula, mesmo que seja uma prática limitada por parâmetros externos. Assim, o professor especialista técnico teria uma “autonomia ilusória”, não se constituindo como um educador verdadeiramente autônomo e capaz de construir uma prática pedagógica transformadora com seus colegas, seus alunos e sua comunidade.

### A visão dos docentes na literatura

Com o crescimento dos grandes grupos educacionais e da venda de sistemas de ensino, o número de pesquisas sobre SAEs vem crescendo nos últimos anos. Algumas delas, como as que serão apresentadas nessa seção, buscaram compreender a visão dos professores sobre os sistemas e como eles sentem que seu trabalho foi afetado. É interessante ressaltar que muitos dos pesquisadores partem da hipótese de que os professores serão críticos aos sistemas e ao controle que sofrem em seu trabalho devido à estrutura curricular imposta. Contudo, percebe-se que a maioria deles costuma se posicionar favoravelmente ao uso dos SAEs. Quais seriam, então, os motivos levados em consideração pelos professores para defender o uso desses sistemas?

Silva, E. A. (2013), aplicando um questionário a 36 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, percebeu que a maioria dos participantes afirma que o SAE é uma boa solução para melhorar a qualidade do ensino no município. Para eles, isso ocorre porque os materiais são melhores que os livros didáticos e facilitam tanto a aprendizagem do estudante quanto o trabalho do professor. Assim, foi constatado que esses materiais têm sido utilizados para toda a organização didática desses professores, desde o planejamento até o desenvolvimento das aulas. Reforçando esses resultados, Silveira (2015) entrevistou professores após a suspensão do uso de um SAE em uma escola e se surpreendeu ao constatar que os docentes não ficaram insatisfeitos com a adoção do SAE sem consultá-los, mas, sim, com a sua suspensão. Salvo um professor de Matemática, nenhum dos outros sentia que o material apostilado limitava ou enrijecia o trabalho pedagógico, pois, para a maioria, ele facilitava o trabalho na sala de aula. De forma semelhante, mas na rede privada, Silva, E. F. (2016) e Dantas; Almeida (2014) identificaram que a maioria dos professores das escolas se diz satisfeita com o uso do SAE, pois eles gostam da existência de um material que os orienta e acreditam que o sistema soluciona problemas pedagógicos, administrativos e de controle financeiro.

No contexto específico da educação infantil, Damaso (2015) questionou os professores sobre as vantagens e desvantagens do uso do SAE.

Curiosamente, as principais críticas dos professores às apostilas foram com relação à falta de determinados conteúdos, de atividades de alfabetização e de lições para casa. Portanto, não se questionou a organização do trabalho pedagógico pelo sistema, pelo contrário, esperava-se que o sistema fornecesse mais elementos com os quais o professor pudesse trabalhar. Ademais, as vantagens apresentadas também fizeram menção aos materiais, que foram elogiados por terem uma melhor seqüência na aprendizagem, trazerem uma diversidade de temas, serem multidisciplinares, trabalharem com atividades concretas, com a coordenação motora e com o lúdico, entre outros pontos. Embora, na educação infantil, os professores entrevistados por Souza (2017) possuíssem uma percepção diferente dos materiais disponibilizados pela empresa, por acharem que os autores não tinham clareza das diversas realidades de crianças de diferentes contextos socioeconômicos, ainda assim, num aspecto mais geral, suas opiniões sobre o SAE reforçam os dados das outras pesquisas, visto que 28 dos 52 entrevistados afirmaram preferir a permanência do sistema na escola.

Uma pesquisa interessante é a de Carvalho (2011), pois não investiga o uso de um SAE de empresa privada, mas, sim, um sistema apostilado produzido pelo estado de São Paulo, visando à padronização do currículo na rede (Programa São Paulo Faz Escola). A autora percebeu que muitos professores se sentiram incomodados com a imposição do sistema, mas que alguns se adaptaram melhor que outros. Os professores menos experientes e sem uma formação inicial de qualidade demonstraram uma tendência a ficar ansiosos e inseguros, assumindo o papel de técnicos que aplicam as apostilas, passam respostas no quadro e evitam dar explicações. Por outro lado, os professores mais experientes foram os que mais conseguiram se beneficiar com o sistema, na medida do possível, apesar de também não terem aprovado plenamente o novo formato. Resultados semelhantes são apresentados por Adrião, Damaso e Galzerano (2013), que perceberam que os professores menos experientes tinham uma tendência maior a acreditar que os materiais eram relevantes. Ainda assim, muitos professores experientes também apoiaram o uso do material, visto que 69% dos entrevistados afirmaram que continuariam usando o material se pudessem escolher, contra 24% que optariam por não usar.

Em alguns casos, como constatado por Bego (2013), os professores até relatam problemas para se adaptarem aos materiais. Contudo, assim como nas outras pesquisas, os docentes afirmam que o sistema acabou sendo aceito e teve boa receptividade pela comunidade escolar. Acreditando que os materiais das empresas privadas possuíam uma melhor qualidade, os professores defendiam que eles facilitavam as atividades cotidianas e apresentavam resultados positivos para a aprendizagem.

Já em pesquisas como a de Amorim (2012), a maioria dos professores entrevistados identifica falhas nos materiais e alega que eles são apenas um suporte para planejar as aulas. Ainda que o discurso seja esse, 40% dos professores afirmaram adotar as apostilas durante os cinco dias letivos da semana e 31,1%, durante quatro. Além disso, mais da metade dos professores declarou considerar o uso das apostilas como positivo.

Não obstante demonstrarem ser favoráveis ao uso, 51,1% declararam que as apostilas não alteraram o rendimento dos estudantes, 20% entenderam que o rendimento deles piorou e apenas 22,2% acreditaram que melhorou (6,7% não responderam). Pensando nisso, os professores parecem defender seu uso mais por sentirem um aumento na facilidade de execução do seu trabalho de planejamento do que por uma melhora na aprendizagem dos estudantes de fato.

Por fim, ao realizar sua pesquisa, Janke (2018) alega ter percebido que o SAE permitia uma relativa autonomia aos professores para que desenvolvessem outras atividades além daquelas presentes nas apostilas. Todavia, verificou-se que as avaliações dos estudantes são feitas pela própria empresa, o que significa que ela decide o que será necessário aprender para que os estudantes obtenham bons resultados. Dessa forma, por medo de retaliações por parte da gestão escolar, os professores podem se sentir induzidos a trabalhar mais com o conteúdo dos materiais para que seus alunos não tenham um desempenho inferior aos demais. Além disso, mesmo que o professor tenha liberdade de não utilizar as apostilas, a autora questiona qual seria a razão de investir tanto dinheiro público em materiais que podem não ser utilizados. Logo, se a rede pública investe alto nos materiais, espera-se que eles sejam usados em sala de aula. Portanto, ela também defende a existência de uma autonomia relativa para o trabalho docente dentro do SAE.

Isso posto, Dantas; Almeida (2014) defendem que o marketing das empresas tem funcionado, convencendo grande parte da comunidade escolar de que o material fornecido é de alta qualidade por ser produzido por especialistas. Já Damaso (2015) e Silva, E. F. (2016) acreditam que essa aprovação dos SAEs pelo corpo docente também indica uma falta de reflexão crítica desses profissionais, o que seria resultado de uma formação acadêmica pouco consistente.

Quanto às consequências desse cenário, Damaso (2015) e Silva, E. F. (2016) preconizam que os materiais desqualificam o trabalho docente, visto que o professor deixa de ser o responsável pelo planejamento e a consequente reflexão do ato educativo, tendo que se moldar aos objetivos educacionais impostos pelos sistemas, mesmo que de maneira mais sutil. Além disso, como constata Silveira (2015), mesmo quando se envolvem em algum planejamento, os professores que utilizam sistemas tendem a se apoiar muito nas apostilas, as quais são fragmentadas e disciplinares, desestimulando o planejamento coletivo e interdisciplinar entre eles. Com o sistema atuando como guia do trabalho escolar, Bego (2013) acredita que os planos de aula e o projeto político-pedagógico são cada vez mais encarados como documentos burocráticos elaborados apenas para seguir as normas.

### **Sistemas apostilados e ilusão de autonomia**

Refletindo sobre as características das apostilas e dos SAEs de forma geral, defende-se aqui uma proximidade do trabalho docente nesse cenário com as características do profissional técnico apresentado por



Contreras (2012). Por mais que as empresas aleguem que o professor tem liberdade para realizar seu trabalho em sala de aula, percebem-se algumas características nessas parcerias que induzem o professor, de forma mais ou menos sutil, a um trabalho controlado pelo sistema.

Primeiramente, como destacado por Janke (2018) e outros autores, qual seria o sentido de realizar um grande investimento em materiais para que não fossem utilizados pelos professores? Dessa forma, desde o momento no qual a parceria é firmada (tanto na rede pública quanto na privada), já existe uma certa pressão para que os professores não desperdicem o investimento realizado e utilizem o material do SAE. Nas escolas privadas, essa pressão é maior ainda, visto que o investimento vem diretamente da escola e/ou das famílias dos estudantes. Isso posto, a não utilização dos materiais pode levar a uma série de questionamentos por parte destes e, conseqüentemente, acarretar instabilidade do professor no emprego. Por se sentirem responsáveis pelo processo educacional e pela boa atuação profissional, os professores acabam coagidos a agir "profissionalmente" e colaborar com o trabalho da escola. Como afirma Contreras (2012, p. 74) sobre as armadilhas do profissionalismo: "A participação se constrói como um requisito do profissionalismo responsável, de modo que, não colaborar seria uma falta de profissionalismo". Assim, induzidos a colaborar por uma suposta melhora na educação escolar, os professores assumem a responsabilidade de realizar uma boa prática com a estrutura organizada pela escola sem questionar a parcialidade de sua autonomia.

Como resposta aos questionamentos nessa linha, as empresas salientam que o professor não precisa se limitar às apostilas e às "sugestões" de aulas propostas, podendo realizar outras atividades e explorar outros aspectos da disciplina que não estejam previstos nos materiais. Ainda assim, notam-se dois problemas nesse sentido. O primeiro diz respeito ao fato de que costumam ser fornecidas apostilas para cada bimestre ou trimestre com uma quantidade muito grande de conteúdos e exercícios para serem trabalhados. Dessa maneira, o professor deve fazer o possível para "vencer o conteúdo" das apostilas dentro do período curricular estipulado, não restando muito tempo para trabalhar outros temas que poderiam ser do seu interesse ou do interesse dos estudantes (Dantas; Almeida, 2014).

O segundo aspecto sobre a falácia da flexibilidade é com relação às avaliações realizadas com os estudantes. Quando a avaliação é planejada e realizada pelo professor, ele tem maior controle sobre os objetivos esperados e, conseqüentemente, irá basear a avaliação em seu trabalho de sala de aula. Contudo, percebem-se duas estratégias dos SAEs que podem interferir na liberdade do professor de avaliar seus alunos. A primeira, mais indireta, está na elaboração e aplicação, por parte do sistema, de provas que tentam simular os vestibulares e o Enem. Mesmo que não sejam utilizadas para avaliar os estudantes em termos de notas ou aprovação nas disciplinas, os resultados costumam ser avaliados pelas escolas. A segunda estratégia, menos comum, é quando parte da avaliação dos estudantes está vinculada diretamente a uma nota obtida em provas produzidas pelo próprio sistema. Às vezes, nem é o professor que aplica essa prova aos seus estudantes.

Pensando nisso, o professor que optar por negligenciar os materiais da empresa e suas sugestões pode acabar não preparando os estudantes para o tipo de avaliação que é planejada pelo sistema. Independentemente da qualidade do ensino proporcionado pelo professor, a obtenção de resultados negativos por parte de seus estudantes também será um fator de desconforto para a gestão escolar, o que gera mais instabilidade para a manutenção do seu emprego.

Dessa forma, o discurso da flexibilidade do sistema parece mais uma tentativa de criar um mecanismo de controle mais sutil e eficaz, para conseguir a colaboração do professor, do que uma concessão legítima de autonomia para o exercício profissional. De acordo com Contreras (2012, p. 74):

Passa-se da imposição à participação, de um "currículo fechado" como mandato a um "currículo aberto" como guia interpretável, da obediência à autonomia profissional e do treinamento ao desenvolvimento profissional. Mas tudo isso ocorre sob esquemas e estruturas de racionalização que não podem ser abandonados, com sistemas de controle de resultados perfeitamente delimitados e definidos, com formas de dar alento ao trabalho de colaboração nos centros que "incorporam o professor e sua lealdade a propósitos e estruturas burocraticamente determinados em outro lugar" [...].

Além desses fatores, a empresa também pode se valer de métodos ainda mais sutis para influenciar o trabalho em sala de aula, como a oferta de cursos de formação continuada que alegam capacitar o corpo docente. Contudo, como observado por Prado (2013), esses cursos costumam ter um caráter transmissivo e fragmentado, muitas vezes focados no treinamento para uso dos materiais apostilados. Portanto, os cursos oferecidos pelas empresas não visam à construção autônoma, crítica e coletiva de conhecimentos pelos professores da escola, mas, sim, transmitir aquelas informações que acreditam que os professores necessitam. O sistema se coloca na posição de detentor do conhecimento, apresentando intelectuais especialistas mais capacitados para mostrar aos professores como eles devem realizar o seu trabalho na aplicação de métodos de ensino e uso do material, assim como profissionais técnicos.

Ainda assim, as pesquisas apresentadas demonstram que um número significativo de professores se mostra favorável ao uso dos SAEs em suas escolas. Pensando nisso, por qual motivo os professores conscientemente apoiariam um sistema que lhes tira autonomia e controla o seu trabalho? Para Contreras (2012), isso ocorre justamente na medida em que esses profissionais não se percebem sem autonomia. Como indicado por determinados trabalhos, alguns docentes dizem possuir autonomia devido à possibilidade de que, dentro de sua sala de aula, podem utilizar também outros materiais escolhidos por eles, propor atividades diferentes e decidir quais os conteúdos que receberão mais atenção e quais atividades podem ser deixadas de lado. Ainda assim, pensando nos argumentos apresentados anteriormente, nota-se que essa suposta autonomia está fortemente controlada, regulada e influenciada pelos objetivos educacionais impostos

pelos sistemas, situação que Amorim (2015) irá chamar de docência administrada. Dessa maneira, os professores estariam vivenciando o que Contreras (2012) denomina de autonomia ilusória para o profissional técnico.

Ademais, é interessante refletir sobre o argumento dos professores em defesa dos sistemas ao afirmarem que esses facilitam o trabalho docente. O primeiro aspecto a se destacar é que essa facilitação ocorre justamente na medida em que retira do professor a responsabilidade de todo o trabalho intelectual de planejamento e reflexão sobre os fins e objetivos educacionais. Assim, os professores acabam por apoiar o que Contreras (2012) chama de processo de proletarização profissional.

Com uma visão semelhante, Giroux (1997, p. 158) afirma que a proletarização dos professores os reduz ao papel de "técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos". Assim, a perda de autonomia ocorre não só pelo controle técnico imposto aos professores, mas também pela desorientação ideológica à qual os docentes são submetidos. Visão semelhante é compartilhada pelas pesquisas de Bego (2013), Amorim (2015), Damaso (2015), entre outros, ao afirmarem que a retirada de autonomia do professor para exercer essas funções contribui para aumentar a precarização da profissão e sua consequente desvalorização.

Percebe-se uma grande semelhança entre a defesa dos SAEs feita pelos professores por eles controlados e o discurso sobre a servidão voluntária, de Etienne de La Boétie. Já no século 16, La Boétie se perguntava quais seriam as razões para o povo se submeter voluntariamente a algo que lhe tolhia a liberdade. Para La Boétie (2009, p. 36), "é o povo que se escraviza e se suicida quando, podendo escolher entre ser submisso ou ser livre, renuncia à liberdade e aceita o jugo; quando consente com seu sofrimento, ou melhor, o procura".

Embora, à primeira vista, a utilização do conceito desenvolvido por La Boétie possa parecer descabida ao caso da atuação dos professores no âmbito dos SAEs, a ideia de servidão voluntária, segundo o autor, está arraigada no nascimento de um modelo de Estado que é fundado na divisão de classes, entre os que mandam e os que servem (Wendling, 2018). Não à toa, Clastres (1999) entende que o conceito de servidão voluntária é "trans-histórico".

O conceito se mantém atual, pois o capitalismo apropriou-se dessa relação de servidão e a instrumentalizou; mais do que isso, a ideia de servidão voluntária está na base da lógica de funcionamento do sistema capitalista, tendo sido fundamental para sua expansão e consolidação (Fontes, 2006). Nesse sentido, apesar de ter ocorrido uma modificação nos meios de controle ao longo do tempo, de maneira coerente com a própria estruturação e organização do capitalismo, o elemento da voluntariedade da servidão não está ligado à existência de controle (seja físico ou ideológico), pois, para La Boétie (2009), a servidão é voluntária pelo medo da liberdade, e não pelo medo do tirano.

Como os próprios professores afirmam em sua defesa, o sistema facilita o seu trabalho, ou seja, a falta de liberdade é mais fácil, tira-lhes a responsabilidade da reflexão e torna a sua função mais confortável. Inconscientemente, enganam-se a si próprios e aceitam o exercício de uma função mais simples, acrítica e tecnicista devido ao conforto intelectual que essa posição lhe proporciona. Assim, são os próprios docentes, submissos ao sistema, que dão força, sustentam e permitem que a empresa cresça e se fortaleça.

Nessa linha, a reflexão de La Boétie mostra-se pertinente e atual para despertar a reflexão daqueles que defendem a autonomia do trabalho dentro de um SAE:

Sede resolutos em não querer servir mais e sereis livres. Não vos peço que o enfrenteis ou o abaleis, mas somente que não o sustenteis mais, e o vereis, como grande colosso do qual se retirou a base, despencar e despedaçar-se debaixo do próprio peso. (La Boétie, 2009, p. 39).

### Considerações finais

Neste artigo, foram apresentados argumentos para problematizar a autonomia docente dentro dos Sistemas Apostilados de Ensino. Percebendo que muitos professores defendem o uso dos sistemas, buscou-se em Contreras (2012) o conceito de autonomia ilusória do profissional técnico para tentar compreender esse posicionamento dos docentes.

Com base nos dados de pesquisas sobre os SAEs, debateu-se que as empresas se valem de uma série de mecanismos mais ou menos sutis para controlar o trabalho docente. Nesse cenário, retira-se do professor o papel de planejamento, de reflexão crítica e de decisão de o que abordar durante o ano letivo, além de induzi-lo a trabalhar com as sugestões dos materiais para evitar problemas com a gestão escolar. Além disso, por meio dos cursos de formação continuada e de um efetivo *marketing* das empresas, elas conseguem, aos poucos, legitimar sua imagem de sistema educacional de qualidade, influenciando os professores a acreditarem que seu uso vai necessariamente acarretar em uma melhora nos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, afastados de determinadas funções intelectuais do processo educacional, os professores se assemelhariam ao modelo de profissional técnico que se limita a aplicar métodos de ensino para os objetivos educacionais determinados externamente. Assim, sua liberdade para trabalhar dentro da sala de aula está sempre restrita a um contexto organizacional que já lhe foi imposto, caracterizando sua autonomia como ilusória, conforme proposto por Contreras (2012).

Defende-se que um dos principais argumentos dos professores em defesa dos SAEs, a facilitação do trabalho docente, só ocorre na medida em que desqualifica o trabalho do professor, retirando-lhe o status de profissional reflexivo, intelectual e crítico. Portanto, o discurso desses

docentes vai ao encontro do discurso sobre a servidão voluntária, de La Boétie, na medida em que esses profissionais defendem a manutenção da sua falta de liberdade em nome do conforto que ela lhes proporciona. Assim, enquanto aqueles mais controlados pelo sistema não optarem por deixar de apoiá-lo, eles se manterão com força e continuarão a crescer exponencialmente, como vem ocorrendo. Em uma época de crescimento da doutrina capitalista neoliberal e de formas mais sutis de controle ideológico, espera-se que essa pesquisa auxilie no debate sobre o papel do professor numa educação mais crítica, reflexiva e autônoma.

---

### Referências

- ADRIÃO, T. M. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ADRIÃO, T. M. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.
- ADRIÃO, T. M.; DAMASO, A.; GALZERANO, L. S. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 434-460, ago. 2013.
- AMORIM, I. F. *Reflexões críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino*. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- AMORIM, I. F. *Indústria cultural e Sistemas Apostilados de Ensino: a docência administrada*. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- AMORIM, I. F. Docência administrada: uma análise crítica da autonomia do professor. *Comunicações*, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 35-48, 2015.
- BEGO, A. M. *Sistemas Apostilados de Ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal*. 2013. 334 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

CARVALHO, M. C. *A prática docente do professor de Matemática e o Sistema Apostilado de Ensino do estado de São Paulo*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

CLASTRES, P. Liberdade, mau encontro, inominável. In: LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 109-123.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

DAMASO, A. F. F. *O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores*. 101 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DANTAS, F. B. A.; ALMEIDA, C. M. C. Os “pacotes didáticos” na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 17, n. 24, p. 229-253, dez. 2014.

FONTES, V. Da atualidade da servidão voluntária. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 431-440, set. 2006.

GALZERANO, L. S.; GOBI, R. C.; LUIZ, K. T. Breve retrato da atuação dos grupos empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 98-113, out./dez. 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JANKE, R. R. *Relações público-privado na rede pública de um município da região Celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica*. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões, Frederico Westphalen, 2018.

LA BOÉTIE, É. *Discurso sobre a servidão voluntária*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de Sistemas Apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

PIERONI, R. F. *A expansão do ensino franquizado: um estudo de caso*. 1998. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.



PRADO, G. J. *Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME - SP*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, E. A. *Sistemas Apostilados de Ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado - SP*. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SILVA, E. F. *Reflexões sobre o uso do Sistema Apostilado de Ensino: o que dizem os professores de uma escola da rede particular*. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

SILVEIRA, R. J. *"Sistema privado de ensino" na educação pública municipal: trabalho docente e organização do ensino nos anos finais do ensino fundamental*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

SOUZA, T. N. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas*. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

WENDLING, M. *Psicanálise e política: sobre a servidão voluntária*. *Clínica & Cultura*, São Cristóvão, v. 7, n. 2, p. 46-60, jul./dez. 2018.

---

Recebido em 6 de abril de 2021.

Aprovado em 12 de julho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

# Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas

Tatiane da Silva<sup>I,II</sup>

Marcus Vinicius da Cunha<sup>III,IV</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4669>

## Resumo

Este artigo visa apresentar contribuições teóricas e práticas à educação, considerando o ensino de conteúdos escolares como uma dificuldade concernente à comunicação. Para isso, são realizadas duas operações: a análise teórica das ideias de John Dewey sobre o significado educacional da comunicação e da imaginação e a apresentação de um experimento de pensamento que simula dramaticamente uma situação prática – um curso de formação de professores cujo objetivo é ensinar tais ideias deweyanas utilizando as noções de drama e experimento de pensamento. As conclusões do artigo discutem a contribuição do experimento de pensamento para instituir valores fundamentais da prática docente.

Palavras-chave: comunicação; John Dewey; retórica.

## Abstract

*Education, communication and imagination in John Dewey: theoretical and practical contributions*

*This article aims to present theoretical and practical contributions to education, considering the teaching of school subjects as a difficulty*

<sup>I</sup> Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <tatianedasilva@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1197-054X>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Araraquara, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <marcusvc@ffclrp.usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

*concerning communication. For this, two operations are carried out: the theoretical analysis of John Dewey's ideas about the educational meaning of communication and imagination, and the presentation of a thought experiment that dramatically simulates a practical situation – a teacher training course whose objective is to teach such Deweyan ideas using the notions of drama and thought experiment. The conclusions of the article discuss the contribution of the thought experiment to establish fundamental values of teaching practice.*

*Keywords: communication; John Dewey; rhetoric.*

---

## **Resumen**

### **Educación, comunicación y imaginación en John Dewey: aportes teóricos y prácticos**

*Este artículo tiene como objetivo presentar aportes teóricos y prácticos a la educación, considerando la enseñanza de los contenidos escolares como una dificultad de comunicación. Para ello, se realizan dos operaciones: el análisis teórico de las ideas de John Dewey sobre el significado educativo de la comunicación y de la imaginación y la presentación de un experimento de pensamiento que simula dramáticamente una situación práctica –un curso de formación docente cuyo objetivo es enseñar tales ideas de Dewey, utilizando las nociones de drama y de experimento de pensamiento. Las conclusiones del artículo discuten la contribución del experimento mental para establecer valores fundamentales de la práctica docente.*

*Palabras clave: comunicación; John Dewey; retórica.*

---

## **Introdução**

Qualquer que seja a modalidade de ensino, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores diz respeito a como levar o aprendiz a elaborar mentalmente a imagem fiel do conteúdo comunicado. Quanto mais abstrata a matéria, mais aumenta o desafio; mesmo quando se apresenta fisicamente o objeto, os obstáculos não desaparecem, sendo apenas modificados pela necessidade de atribuir significado aos estímulos que impressionam os órgãos sensoriais. Embora o assunto envolva diversos fatores, este artigo irá tratá-lo como concernente ao fenômeno da comunicação.

Dentre os muitos autores que discutem e apresentam soluções para essa dificuldade, John Dewey tem especial relevância por promover a inédita associação entre os conceitos de *educação*, *comunicação* e *arte*. Na proposta educacional deweyana, as palavras, embora imprescindíveis ao ensino, devem ser estreitamente vinculadas aos interesses do educando

e apresentar problemas significativos cuja solução o habilite a enfrentar novas situações problemáticas; caso contrário, o discurso do professor dará ensejo à mera reprodução dos conteúdos comunicados (Cunha, 2005).

Este artigo tem por objetivo oferecer contribuições de natureza teórica e prática à educação, abordando o ensino de conteúdos escolares como uma dificuldade situada no âmbito da comunicação. A primeira seção do texto desenvolverá esse tema focalizando os aspectos estritamente teóricos concernentes ao problema em pauta, utilizando, para tanto, as concepções de John Dewey acerca de linguagem e comunicação.

Reconhecendo que esse desenvolvimento não esgota as necessidades da sala de aula, espaço em que a teorização, embora imprescindível, requer direcionamentos práticos, a segunda seção do artigo discorrerá sobre as noções de *drama* e *experimento de pensamento*, propostas como métodos para o ensino. A terceira seção descreverá uma aula conduzida por essa estratégia didática, dedicada a ensinar certos componentes da teoria deweyana. Trata-se de uma simulação que emprega recursos dramáticos com o intuito de dar vida aos conteúdos veiculados. As conclusões do artigo discutirão a validade dessa abordagem metodológica para instituir valores essenciais ao trabalho docente.

### O poder da imaginação

A frase “toda comunicação é semelhante à arte”, escrita por Dewey (1959b, p. 6) em *Democracia e educação*, é interpretada por Cunha (2005) no contexto da retórica, significando que a educação, entendida como trabalho dedicado a comunicar, requer uma concepção de linguagem que possua os mesmos atributos da arte de argumentar persuasivamente. Dewey jamais elaborou cabalmente uma teoria da linguagem, mas Puolakka (2017) entende que seus traços essenciais podem ser encontrados na noção deweyana de *conversação*, a qual integra a sua teoria estética – esta, sim, bastante articulada em *Arte como experiência* (Dewey, 2010).

Conversação é “uma das formas mais fundamentais de interação humana”, sendo “um bom exemplo de uma situação experiencial que pode formar um todo integral com início e fim claramente distinguíveis” (Puolakka, 2017, tradução nossa). A arte de conversar é uma *experiência estética*, expressão que na teoria deweyana designa atividades que possuem um começo bem definido e alcançam certa consumação, constituindo um movimento dotado de qualidades como ritmo, intensidade, resistência, tensão e equilíbrio, e resultam da interação do(s) sujeito(s) com os objetos sobre os quais alguma ação se desenvolve e com o ambiente em que transcorre o processo (Dewey, 2010).

Puolakka (2017) sugere que a concepção deweyana de conversação – que é, em última instância, uma concepção sobre a linguagem como instrumento de comunicação – pode ser elucidada por intermédio da teoria da linguagem formulada por Donald Davidson, cujo núcleo reside na convergência entre as disposições de quem fala e as disposições de seu

interlocutor.<sup>1</sup> A relação entre esses dois agentes obtém sucesso quando há o reconhecimento mútuo de suas respectivas capacidades linguísticas, as quais decorrem das características pessoais e sociais de cada um. Esse processo transcorre em um cenário de dupla interpretação, uma vez que os envolvidos apenas supõem o que sejam as disposições alheias.

Quando a conversa segue rumos indesejados, faz-se necessário um exercício de reinterpretção, fenômeno que posiciona a criatividade no centro da teoria linguística de Davidson, pois, como explica Puolakka (2017), as regras formais da linguagem são incapazes de explicar a função das palavras quando o conhecimento que cada um supunha ter sobre as disposições do outro torna-se insuficiente para assegurar a consumação do intercâmbio. Nos termos de Davidson citados por Puolakka (2017, tradução nossa), o conhecimento mútuo inicial não é mais do que uma “teoria passageira”, provisória, porque não assegura o almejado sucesso, o que torna a criatividade fator decisivo para esse fim. Os interlocutores, então, precisam de “inteligência, sorte e sabedoria” e, certamente, boa dose de “empatia e imaginação”.

O recurso à imaginação consolida a proximidade entre a teoria davidsoniana da linguagem e as concepções estéticas deweyanas. Para Dewey (2010, p. 469), “a experiência estética é imaginativa”. Ao operar imaginativamente, a experiência se transforma em “expressão”, tornando-se estética por ser “compartilhada, comunicada, própria da vida associada” (Alexander, 1998, p. 4, tradução nossa). Imaginar corresponde à capacidade de perceber e sentir o objeto em sua totalidade, permitindo que os interlocutores modulem o ritmo, equilibrem as expectativas, as tensões e as estratégias de comunicação e encontrem o momento certo para proferir a frase adequada à situação. Tais operações visam consumir a conversação, oferecendo a plena satisfação dos anseios de quem dela participa, o prazer inigualável que só o compartilhamento entre mentes imaginativas pode propiciar.

Compartilhamento e prazer podem ser experimentados mesmo quando a conversa ocorre em situação de amargura e desalento, como retrata Chico Buarque na canção *Amigo é pra essas coisas*. Dois homens que não se veem há tempos trocam impressões sobre a vida em uma mesa de bar: o abandono da mulher amada, o desemprego, o sofrimento, os dilemas cotidianos, o desejo de morrer. Nada impede que a interação seja consumada satisfatoriamente, pois o que conta, em última instância, é a disposição para ouvir o outro. Mas a conversação como experiência estética não se efetiva em qualquer circunstância, como se nota em *Sinal fechado*, de Paulinho da Viola, que canta o diálogo entrecortado de duas pessoas no trânsito agitado da cidade, cada qual em seu carro em movimento. A conversa não flui, a memória falha e na poeira da rua fica apenas a vaga promessa de um encontro genuíno.

O ambiente escolar pode ser organizado de modo a oferecer circunstâncias propícias à imaginação, dando ensejo à consecução da proposta deweyana de tornar a educação um processo destinado a desenvolver o pensamento reflexivo. Para Dewey (1959a, 1959b), a

---

<sup>1</sup> Puolakka extrai essa teoria dos seguintes trabalhos de Davidson: *Subjective, objective, intersubjective*. Oxford: Clarendon, 2001; James Joyce and Humpty Dumpty. In: Davidson, D. *Truth, language, and history*. Oxford: Clarendon, 2005; *A nice derangement of epitaphs*. In: Davidson, D. *Truth, language, and history*. Oxford: Clarendon, 2005; *Aristotle's action*. In: Davidson, D. *Truth, language, and history*. Oxford: Clarendon, 2005.

imaginação é decisiva em todas as etapas da reflexão, cujo ponto de partida é uma situação problemática, incerta e obscura, mas relevante para o aprendiz, para a qual se busca solução. A disposição para imaginar se faz presente na reunião de dados relativos ao problema e em seu confronto com o raciocínio, bem como na deliberação acerca de sua pertinência para a articulação de hipóteses. É também a imaginação que sustenta o juízo formado após o teste das hipóteses, do que resulta a atribuição de significados ao problema, o que se pode chamar de *conhecimento*.

A imaginação é a única via pela qual os significados das experiências anteriores podem ser atualizados por meio do ajuste consciente entre o que já se sabe e o que é apreendido no decorrer do processo reflexivo. Para Dewey (2010, p. 469), o mundo é repleto de interações das criaturas vivas com o ambiente, porém a:

experiência vivenciada só é humana e consciente na medida em que as ocorrências de um momento específico são ampliadas por sentidos e valores extraídos do que não se apresenta na realidade, apenas na imaginação.

A imaginação é também um dos componentes fundamentais da noção deweyana de *democracia*, em cuja base se situa igualmente a disposição para conversar. Dewey (2010) explica que as palavras, quando comunicadas, formam um registro de algo que aconteceu e, quando requisitadas, fornecem orientações e comandos para ações futuras específicas; a capacidade imaginativa da linguagem tem o singular potencial de abrir as possibilidades que se entrelaçam na textura do real. Segundo Puolakka (2017, tradução nossa), a experiência de comunhão entre cidadãos, tal qual proposto por Dewey, é alcançada graças “à comunicação e ao modo como as pessoas em geral interagem umas com as outras”. A ideia de *compartilhamento* assume posição ímpar na discussão política e educacional feita por Dewey (1959b), pois a reflexão que se compartilha com outras pessoas modifica substancialmente a natureza da experiência; todo o esforço se desloca para a necessidade de converter os significados em linguagem acessível às disposições alheias.

O compartilhamento inerente à arte de conversar é parte essencial da breve – porém, densa – conceituação deweyana do modo de vida democrático: “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959b, p. 93). A ênfase em *mutuamente comunicada* evidencia o valor da conversação nessa teoria política. Ao entender o poder da comunicação na construção de um modo de vida democrático, podemos ajudar os outros a criar um mundo melhor por intermédio do cultivo dessa arte (Crick, 2004).

Ao discorrer sobre a experiência na democracia adjetivada como *criativa*, Dewey (2003b, p. 230, tradução nossa) ressalta que a:

única base sólida para a comunicação e o compartilhamento [é a] interação livre de seres humanos individuais com as condições circundantes, especialmente o ambiente humano, que desenvolve e satisfaz a necessidade e o desejo e aumenta o conhecimento das coisas como elas são.



Nesse modo de vida, a necessidade e o desejo ultrapassam os limites do existente, avançando para “além do conhecimento, além da ciência”, e abrindo caminho para “o futuro inexplorado e não alcançado”. A democracia requer constante “esforço inventivo e atividade criativa”, pois não é um sistema que se autoperpetua por meio de uma máquina solucionadora de problemas (Dewey, 2003b, p. 226, tradução nossa).

O exercício da comunicação imaginativa em prol da democracia, em especial quando se assume a educação como experiência estética, é tarefa de “dimensões heroicas”, afirma Dewey (2003a, p. 199, tradução nossa): é preciso ter:

a coragem de uma imaginação inspirada” para atuar em “uma sociedade construída sobre uma indústria ainda não humanizada”, dilacerada por extremismos, em que o poder econômico se impõe “em nome de uma cultura democrática.

O domínio das ferramentas próprias da racionalidade cartesiana, a erudição acadêmica e a facilidade para escrever não suprem os requisitos para a efetivação de ações transformadoras; obstáculos concretos são impostos pelo ambiente dualista em que vivemos, no qual é fácil deixar nossas promessas ao sabor da poeira da rua enquanto alimentamos a vaga esperança de um encontro genuíno com nossos pares.

Uma vez elucidada por Davidson, a concepção deweyana de linguagem identifica-se com a retórica, ratificando a interpretação que situa no âmbito da Sofística a frase “toda comunicação é semelhante à arte”. Crick (2010) considera Dewey o mais destacado expoente contemporâneo da *tradição retórica*, da qual descende uma proposta educacional denominada *pedagogia retórica*. Divergente da imagem que se tornou dominante desde os escritos platônicos, essa caracterização postula que os sofistas foram pensadores comprometidos com a construção da democracia, professores cujos ensinamentos eram destinados a formar o homem como indivíduo e cidadão dedicado à arte da comunicação e do compartilhamento (Poulakos, 1995; Crick, 2004; Silva, 2018).

Definida por Aristóteles (1998) como correlata à dialética, a retórica é mais do que uma arte voltada à persuasão; seu propósito consiste em “*provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*”, como destacam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 4, grifo dos autores). O empenho de persuadir envolve lidar com o raciocínio e, simultaneamente, com as paixões, como também esclarece Aristóteles (1998). Em Dewey, a conversação – experiência estética regida pelo espírito democrático – reúne todos esses atributos, sendo efetivada pela existência de disposições comuns ao orador e sua audiência, ambos em busca de consumir favoravelmente a interação, em respeito a princípios éticos e em sintonia com objetivos políticos.

Johnstone (1983, p. 198, tradução nossa) destaca que, em Dewey, o ideal de comunicação é sustentado por uma “forma poética de retórica” em que a eloquência alimenta uma “visão da individualidade” dirigida ao desenvolvimento individual, ao mesmo tempo que sugere caminhos

para a vida associada. A retórica permite entender por que Dewey (1927, p. 184, tradução nossa), em *The public and its problems*, afirma que a democracia “terá sua consumação quando a investigação social livre for indissolavelmente vinculada à arte da comunicação plena” capaz de comover e orientar toda uma coletividade.

### A imaginação como experimento

Nada se sabe com precisão sobre os métodos de ensino utilizados pelos sofistas, razão pela qual a investigação desse tema conta unicamente com os poucos fragmentos e obras a eles atribuídos. É impossível saber, por exemplo, por que Górgias escreveu *Elogio de Helena*, mas o texto tem serventia pedagógica para quem deseje mostrar como é possível criar variados discursos a respeito de um mesmo evento, real ou imaginário. O mestre sofista solicita que seus alunos abandonem a narrativa tradicional registrada por Homero, que culpa Helena por ter causado a guerra de Troia ao fugir com Páris, e argumentem em prol de sua inocência.

Esse exercício de imaginação criativa pode resultar no aprendizado de como é poderosa a palavra, pois um dos argumentos gorgianos sugere que a rainha espartana foi enganada pelo *lógos*, “soberano que com um corpo diminuto e quase imperceptível” (Górgias, 1993, p. 1) é capaz de produzir a alegria e intensificar as paixões (DK 82B 11, 8).<sup>2</sup> O *Elogio* pode ensinar também que as opiniões têm caráter situacional, podendo ser abaladas pelo tempo, pois, se fôssemos senhores do tempo, os discursos não precisariam ser feitos e refeitos seguidas vezes. É ensinar, ainda, que não precisamos dispensar as narrativas tradicionais; Homero continua sendo uma fonte confiável de “fatos”, mas o teor dos juízos que emite pode ser questionado.<sup>3</sup>

Não sabemos se Górgias escreveu *Elogio de Helena* com esse olhar pedagógico, mas, se assim o fez, visava ensinar técnicas de argumentação e valores de inegável utilidade no contexto da nascente democracia grega, incentivando a disposição para imaginar e comunicar novos mundos. Sobre o tratado de autoria indefinida intitulado *Dissoi lógoi*, atribuído a um ou mais sofistas, há interpretações mais seguras acerca de seu propósito didático. Prezotto (2009, p. 59) destaca as propriedades educativas do texto, certamente vinculado a um “ambiente de disputas intelectuais”; suas “potencialidades instrutivas” estimulavam a reflexão e orientavam a prática sofística, apresentando farto material sobre como conduzir um raciocínio, construir falácias, distinguir ambiguidades, atacar e defender posicionamentos éticos etc.

Seja ao propor a reinvenção da narrativa historiográfica, seja ao colocar o estudante no interior de uma disputa fictícia de argumentos, o traço comum a essas duas produções sofísticas é a criação de situações propícias ao exercício da imaginação e, por seu intermédio, comunicar noções teóricas e ensinar habilidades úteis à vida em sociedade. Em ambos os casos, solicita-se que o aprendiz imagine estar diante de uma situação problemática que requer solução. “Imagine que você tenha que inocentar

---

<sup>2</sup> O texto de Górgias é referenciado em consonância com a padronização de Diels e Kranz, seguindo a edição portuguesa (Górgias, 1993).

<sup>3</sup> As aspas em *fatos* são devidas, evidentemente, ao teor mítico das narrativas homéricas, as quais, no entanto, eram tidas pelos gregos como historicamente verdadeiras.

Helena. Como argumentaria?” – diria Górgias. “Imagine que você tenha diante de si o argumento tal. Como poderia refutá-lo?” – proporia o *Dissoi lógoi*.

Como vimos na primeira seção deste artigo, a proposta metodológica de Dewey (1959a, 1959b) sugere que a educação ensine a pensar reflexivamente, ou seja, que o aluno, perante uma situação problemática inscrita em seu campo de interesses, investigue, raciocine, elabore e teste hipóteses. Em última instância, trata-se de possibilitar que o aprendiz tome posse de um significado que não lhe pertence até então. Em *Como pensamos*, Dewey (1959a, p. 142) exemplifica: levado a uma região desconhecida, um cientista encontra inúmeros objetos cujo significado desconhece, assim como ocorre com o nativo ao ser transportado a uma área urbana; o que lhes permitirá ampliar o rol dos significados que dominam será o ajuste de suas perplexidades ao que lhes é familiar – esse é o “movimento em espiral do conhecimento”.

O recurso ao empenho imaginativo de associar o conhecido ao desconhecido é evidente na proposta educacional deweyana. A provocação feita por Dewey pode ser assim formulada: “Imagine que você tenha que explicar ao nativo o que é um telefone. Como faria?” – e algo semelhante seria perguntado ao nativo diante do cientista desejoso de significar os objetos cotidianos da nova localidade. Na escolha dos estímulos a serem utilizados nessa transposição de significados, Dewey alerta:

[...] há educadores que acreditam estar a criança reagindo a uma grande verdade moral ou espiritual, quando o fato é que as suas reações são, quase sempre, físicas e sensoriais. As crianças são muito capazes de simulação dramática: sua atitude pode fazer crer (ao adulto dominado por uma teoria filosófica) que lhes causou impressão uma lição de cavalheirismo, devoção ou nobreza, quando a verdade é que apenas sentiram excitações físicas fugidias. (Dewey, 1959a, p. 212-213).

Dewey dedica essas reflexões a professores que trabalham com crianças, o que justifica a sua ênfase no sensorial e na dramatização, mas o seu alerta pode ser igualmente proveitoso a quem trabalhe com adultos, como era o caso dos sofistas e como é também a situação de quem atua na formação de professores. Em *Emílio*, Rousseau (1999) convida o leitor – porventura um aprendiz de professor – a imaginar o ambiente em que um menino é educado por meio de uma pedagogia tão inovadora que requer uma simulação dramática para ser entendida. Certo dia, o aprendiz tem uma lição de Geografia que começa assim:

Uma bela tarde vamos passear num lugar favorável, onde o horizonte bem descoberto deixa ver por inteiro o sol poente, e observamos os objetos que tornam reconhecível o lugar onde se põe. No dia seguinte, para respirar ar fresco, voltamos ao mesmo lugar antes que o sol se levante. Vemo-lo anunciar-se de longe pelos raios de fogo que lança à sua frente. O incêndio aumenta, o oriente parece todo em chamas; por seu fulgor esperamos o astro bastante tempo antes que ele se mostre; a cada instante acreditamos vê-lo aparecer; vemo-lo, finalmente. [...] É meia hora de encantamento a que nenhum homem resiste; um espetáculo tão grande, tão bonito, tão delicioso não deixa ninguém indiferente. (Rousseau, 1999, p. 206-207).

Colocar-se no interior de cenário tão grandioso é condição para que o leitor de *Emílio* acompanhe em pensamento os contornos práticos da lição proposta, cujo objetivo é ensinar o movimento do sol entre o raiar do dia e o poente. Como diria Dewey, não basta a revelação de uma verdade moral abstrata para que tais contornos sejam claramente visualizados e o vocabulário daquela pedagogia, devidamente significado. “Como devo ensinar a minha proposta pedagógica a um professor? Devo apenas comunicar meus pressupostos teóricos ou devo sugerir que ele se posicione imaginariamente dentro de uma situação?” – eis as indagações que Rousseau pode ter feito a si mesmo.

Dewey não é tão generoso quanto Rousseau no oferecimento de orientações práticas, mas nos incita a inventar estratégias de ensino tomando como ponto de partida o que é comum a todos os casos aqui mencionados, dos sofistas à filosofia educacional deweyana: o uso da imaginação como experimento, mais precisamente, um experimento dramático. Derivada do grego, a palavra *drama* significa *ação*, sendo aqui utilizada sem a conotação técnica originária de Aristóteles (2011) e discutida em tratados especializados, mas com o sentido genérico que se encontra na filosofia deweyana, como encenação ou simulação regida pelo pensamento, capaz de despertar ou criar disposições cognitivas e emocionais.

A criação de disposições cognitivas e emocionais em outra pessoa, tendo por base a nossa própria experiência, é condizente com a tese deweyana de que nossas experiências nunca são totalmente particulares e finitas, mas fenômenos eminentemente sociais. Crick (2004) considera que, para sermos fiéis a Dewey, não deveríamos dizer “minha experiência”, como se fosse uma propriedade individual, pois sempre estamos envolvidos em relações de comunicação. Para comunicar nossa experiência a outrem, temos que imaginar a perspectiva alheia e formular uma linguagem compreensível situada no que Dewey denomina “amplo fundo de conhecimento social”, empregando a imaginação para alcançar os significados comuns que dão forma à experiência narrada. Em suma, trata-se de compartilhar certo entendimento do mundo.

A estratégia de ensino que propomos neste artigo consiste em produzir um *experimento de pensamento*, recurso que, segundo Elgin (2014, p. 222, tradução nossa), embora não se ocupe com a enunciação de “verdades sobre uma gama de fenômenos pode, não acidentalmente, fornecer acesso epistêmico a esses fenômenos”. Além de seu emprego óbvio na literatura de ficção, os experimentos de pensamento são úteis também na ciência, quando determinado fenômeno não pode ser produzido para demonstrar uma teoria, e igualmente na Filosofia, por razões semelhantes. Para discutir as teses de seus pares acerca da mente, Davidson (2001) criou a narrativa (“seria fictícia?” – provoca ele) do Homem dos Pântanos: um raio atinge uma árvore à beira de um pântano; Davidson, que estava a seu lado, é atingido também e a árvore se transforma em uma réplica de seu corpo, que sai por aí agindo como Davidson, sem que ninguém perceba a diferença.<sup>4</sup>

Elgin (2014, p. 231, tradução nossa) assim resume as características básicas de um experimento de pensamento: trata-se de um “exercício imaginativo” que requer a “suspensão da crença”, ou seja, a capacidade de

<sup>4</sup> O mesmo propósito motivou Rorty (1994) a inventar os antipodianos, habitantes de uma galáxia próxima à nossa, muito parecidos conosco, que não sabiam que eram dotados de mente.

admitir que “as condições imaginadas não são realizadas de fato e podem ser inconsistentes com as condições que sabemos que acontecem de fato”; requer também “uma suspensão da descrença, na medida em que nos pede para acolher cenários que sabemos que não acontecem e que não poderiam acontecer”; certos compromissos devem ser assumidos e outros, relaxados, para que se possa criar o cenário imaginado; inventa-se uma “estrutura narrativa, com começo, meio e fim”, sobre a qual podem incidir interpretações e reinterpretações a qualquer momento, na medida em que se alterem as suposições iniciais.

No que interessa à nossa proposta metodológica, vale destacar também, ainda seguindo as diretrizes de Elgin (2014, p. 226, tradução nossa), que experimentos de pensamento não são “experimentos reais, nem mesmo possíveis”; na qualidade de narrativas imaginárias, não respeitam “conexões conceituais, evidências, leis da natureza ou ditames do bom senso”. Sua exposição pode ser pública, envolvendo discussão e articulação coletiva, contendo representações verbais ou pictóricas de objetos existentes ou não, e o seu descompromisso com a realidade não prejudica a função para a qual se destinam. Em tais experimentos, a imaginação serve como “um laboratório da mente, um local em que hipóteses podem ser inventadas, elaboradas e testadas” (Elgin, 2014, p. 227, tradução nossa).

### A invenção de criaturas

Um a um, os estudantes vão apresentando aos colegas e aos professores as suas criaturas feitas de massa de modelar em variadas cores.<sup>5</sup> Quando é chegada a sua vez, Caroline diz:

Este é o Donald, não riam, é sim uma homenagem a Davidson. Como vocês podem ver, ele está bem vestido, terno e gravata, como um professor universitário, é meio carequinha, usa óculos, fuma cachimbo – estão vendo aqui em sua boca? A seu lado está o famoso pântano, que é essa superfície meio esverdeada, aqui. Do outro lado estão os destroços da árvore que foi atingida pelo raio. Claro que este não é o Donald de verdade, mas o Donald que surgiu depois que as moléculas do verdadeiro Donald foram reagrupadas.

Indagada sobre as aspirações de Donald do Pântano, Caroline responde que o maior desejo dele é ser como o Donald que não existe mais, mas ele sabe que isso vai ser bem difícil; no começo, tentará observar como as pessoas reagem, ver se elas percebem que ele não é o que aparenta ser, até que consiga aprender a agir como – ou mesmo ser – uma pessoa de verdade.

Os professores agradecem e dão continuidade às apresentações, chegando a André, que assim se manifesta:

Apresento a vocês a Minerva. Como vocês podem ver, ela é formada por peças de variadas máquinas. Ela mora no planeta Mecânica, onde os nativos têm a capacidade de consertar qualquer aparelho existente no universo. Ela é muito orientada em tudo o que faz, só usa o raciocínio lógico, mas é desprovida de emoções. Minerva foi enviada à Terra para ver se entende as relações humanas, especialmente as relacionadas aos sentimentos, a capacidade de sentir e expressar emoções.

---

<sup>5</sup> Adotaremos o genérico gramatical masculino somente com o propósito de economizar caracteres e dar fluidez à leitura, sem qualquer conotação sexista.

Estamos em um curso destinado a ensinar certos conceitos fundamentais da filosofia educacional de John Dewey, os quais foram expostos nas seções anteriores deste trabalho e que os alunos já estudaram em teoria. Terminadas as apresentações das criaturas, os professores pedem que os alunos digam o que sentiram e o que fizeram ao receberem o convite para inventar um ou mais seres vivos com as massas de modelar.

A resposta de Caroline resume, em linhas gerais, a de André e dos demais alunos: ela conta que foi difícil, ficou indecisa, começou a mexer no material a esmo, até que surgiu uma forma meio humana, braços, uma cabeça e outras partes assemelhadas a uma figura humana. Foi então que ela se lembrou do Homem do Pântano, e tudo ficou mais fácil; suas mãos e suas ideias foram trabalhando em sintonia, seguindo um norte, mas foi preciso refazer várias vezes até chegar a uma aparência satisfatória. Como se sentiu ao terminar? Muito feliz, porque conseguiu dar uma forma, um sentido para aquelas massinhas. "O Donald do Pântano é uma criatura minha!" – exclama ela, exultante.

Os professores explicam que os alunos acabaram de realizar experiências estéticas. Diante de um problema, usaram o corpo e a mente para alcançar uma solução. Caroline tem formação em Filosofia; André é apaixonado por tudo o que diga respeito a máquinas; experiências e conhecimentos anteriores somados a ações corporais, intelecto e emoções atuando em conjunto no interior de um processo de reflexão que finalmente obteve a sua consumação: criaturas compostas por uma ideia e um esforço físico surgiram coloridas por um sentimento de realização pessoal. Esse processo, que evidencia o poder da imaginação, revela também o valor da comunicação, pois Caroline e André tiveram que encontrar recursos verbais, gestuais e pictóricos extraordinários para explicar as características e os desejos de seres imaginários cuja aparência não é autoexplicativa, por mais que seus criadores fossem talentosos no manuseio de massas de modelar.

O curso prossegue com o intuito de levar os criadores a estabelecerem laços afetivos e intelectuais com as suas respectivas criaturas, de maneira mais profunda e complexa do que foi possível até então, em busca de experimentar a essência do modo de vida democrático: o compartilhamento de objetivos em meio à diversidade. O que pode haver de comum entre Caroline e Donald do Pântano ou entre André e Minerva? Nada, muito pouco, talvez mais do que parece... Os dois estudantes, assim como os outros, assumem a responsabilidade pela construção de vínculos cooperativos com as suas criaturas. A jovem se diz motivada a ajudar o simulacro de Davidson a ser uma pessoa de verdade e o rapaz, a auxiliar Minerva em sua epopeia para entender os enigmáticos sentimentos humanos.

Caroline diz que acompanhará Donald à universidade, ao almoço com seus pares, às sessões de trabalho com seus orientandos e a todas as demais atividades que envolvam contato com pessoas e que tentará explicar a ele que ser humano não é somente recitar conteúdos escolares, debater assuntos acadêmicos etc. Ser humano é estabelecer relações de empatia, vínculos emocionais, é imaginar-se no lugar do outro, sentir e pensar como o outro pensa e sente. Caroline tem ciência da dificuldade dessa tarefa, pois o seu Donald não tem uma mente verdadeira, como tinha o Donald que se desintegrou, mas ela está disposta a tentar.

André afirma que vai atuar como o guia de Minerva na Terra; fará passeios com ela para mostrar eventos que marcam indelevelmente as pessoas e despertam fortes emoções, como o nascimento de uma criança, as primeiras palavras de um filho, a morte de um ente querido, a explosão de alegria que se tem ao obter uma conquista muito almejada, o primeiro beijo de um adolescente etc. André sabe que o desafio será enorme, pois não tem certeza se vínculos afetivos podem ser instituídos em “mecanicaleses” ou se vai conseguir, no máximo, levar Minerva a se aproximar intelectualmente desse tipo de processo mental. A resposta só virá quando a visitante for colocada em situações que envolvam sentimentos.

O próximo passo do curso exige igual disposição para imaginar criativamente, acrescentando agora a arte da conversação: fazer interagir a sua criatura com a criatura inventada pelo colega, de modo a construir um mundo em que se realizem as aspirações de ambas; e a dupla de alunos deverá dizer como chegar lá. Os alunos reclamam que será impossível, as criaturas são muito diferentes umas das outras, cada qual tem uma história, um objetivo etc. Os professores, então, pedem que eles se inspirem na canção *Imagine*, de John Lennon, na qual se fala de um mundo de paz e compartilhamento em que todos vivam harmonicamente. Trata-se de um mundo impossível? Lennon é um sonhador por pregar a esperança naquele mundo? Talvez a resposta seja *sim*, mas é precisamente esta a intenção do experimento de pensamento que agora se põe como desafio: sonhar, imaginar algo que pareça inalcançável e indicar meios para que o irrealizável se realize.

Sentindo-se desafiados, os alunos põem em prática a disposição para conversar e imaginar, visando ultrapassar os obstáculos inerentes à tarefa; a sala de aula é tomada por risos, gargalhadas, gesticulações e algumas falas em tom mais grave. Caroline e André concluem que Donald do Pântano e Minerva têm problemas semelhantes que podem ser enfrentados conjuntamente, pois ambos querem saber o que é ser humano, não sendo eles próprios humanos. O problema de Donald é maior, pois ele deseja tornar-se humano, ao passo que Minerva pretende apenas entender os humanos. “Mas será possível entender um ser sem viver como ele, sem sentir o que ele sente?” – reflete André. Ele e sua colega acreditam que não e, por isso, pretendem tornar humanas as duas criaturas, acompanhando-as em andanças pela Terra em busca de experiências capazes de realizar esse feito inédito.

O aluno Mateus pede a palavra para afirmar que a hipótese dos colegas está fadada ao fracasso, pois a resposta está dada de antemão: aquelas criaturas jamais serão humanas; no máximo, conseguirão apropriar-se intelectualmente do significado da palavra *humanidade*, o que realizará o desejo de Minerva, mas não o de Donald. Caroline e André retrucam dizendo que há uma hipótese a ser testada: ninguém é verdadeiramente humano por ter sido gerado por humanos; a humanidade não é uma qualidade inata, mas uma construção efetivada pela cultura, pelo convívio com os outros, no enfrentamento de variadas situações cotidianas. Aliás, há pessoas que são chamadas de humanas e pouco se parecem com o que entendemos



por *ser humano*; desprezam o valor da preservação do planeta, não sentem compaixão diante do sofrimento alheio, não se importam com as desigualdades sociais, sustentam posicionamentos racistas e homofóbicos etc.

Mateus não se deixa convencer. Acredita que a mente é inata, um presente que Deus entregou somente a nós, algo que só os humanos legítimos têm e sabem utilizar com propriedade. Ele até aceita que Donald viva entre nós, mas prefere vê-lo retornar ao pântano e não sair mais de lá. Quanto à Minerva, seria mais proveitoso os colegas abandonarem o projeto de fazê-la entender os humanos, iniciativa arriscada que pode ter resultados imprevisíveis e danosos à humanidade. “A mecanicalesa poderia levar a vida consertando nossas máquinas defeituosas; ganharia um bom dinheiro e seria bastante útil a nós todos” – diz o rapaz.

As manifestações do rapaz geram controvérsia, muitos alunos argumentam em contrário, outros vão em sua defesa, alguns se exaltam... O debate parece não ter fim, até que os professores sugerem aos estudantes que reflitam sobre os rumos tomados pela conversa, pois o que se tem é a constituição de dois grupos, os “carolineandresianos” e os “mateusianos”, cada qual situado em um polo incompatível com o outro. “Temos dois dogmas que, por natureza, são inconciliáveis e, assim, não chegaremos nunca a um acordo!” – diz a aluna Sofia, obtendo a adesão dos demais. “A única saída – continua ela – está em concordarmos que precisamos testar a hipótese de Caroline e André; afinal, só saberemos se ela é verdadeira ao término da investigação.”

### Considerações finais

Este artigo propôs ao leitor um experimento de pensamento. O experimento sugerido consistiu em imaginar um curso destinado a ensinar certas noções da filosofia educacional de John Dewey a estudantes que foram convidados a efetuar experimentos utilizando a imaginação, a dramatização e a comunicação para dar vida a tais noções. O curso teve o propósito de transmitir conhecimentos teóricos e criar disposições emocionais para os alunos atuarem futuramente como professores, sentindo-se capazes de criar inovações didáticas, confiando na capacidade de seus educandos.

Conhecimentos teóricos podem ser ensinados, bem ou mal, por meio de variados recursos instrucionais, uma aula expositiva ou mesmo um texto, como procuramos fazer nas duas seções iniciais deste artigo, correspondentes respectivamente às concepções de Dewey acerca da imaginação e à imaginação como experimento. Conforme registramos em nossa introdução, porém, esse método não esgota os desafios inerentes à formação docente, fazendo-se necessário recorrer a estratégias de ensino que viabilizem uma imagem mais viva daqueles conhecimentos. Aliada à teorização sobre o assunto em pauta, acreditamos que a participação dos alunos em experimentos de pensamento pode contribuir para esse fim, particularmente quanto à assimilação de valores essenciais à prática em sala de aula.

O cerne de nossa proposta, portanto, diz respeito a valores, restando discutir se, e em que medida, é possível operar sobre as instâncias valorativas do estudante quando não lidamos com a realidade, mas apenas com simulações dramáticas. O tema é evidentemente complexo, carecendo de imersão no debate entre os posicionamentos cognitivista e não cognitivista no campo dos valores. Nessa controvérsia, nossa proposição é favorecida por Cunha (2020), que, adotando uma abordagem pragmatista, defende ser viável o estabelecimento de valorações mesmo quando a experiência ultrapassa os limites do conhecimento, ou seja, na ausência de ocorrências fatuais que justifiquem e atribuam caráter de verdade a nossas reflexões.

Em se tratando de experiências que nos conduzem ao desconhecido por meio da imaginação, como foi proposto neste artigo, Murr (2020) destaca o potencial da arte, responsável por produzir uma sensação de *estranhamento* ante a realidade, uma vivência de *desfamiliarização* que nos incita a refletir sobre o que somos. A experiência estética propiciada pela literatura desautomatiza nossas concepções éticas e morais para que vejamos a vida com outros olhos. Ao analisar os famosos romances de ficção científica escritos por H. G. Wells, Murr (2020, p. 61-62) diz que:

Às vezes, é preciso imaginar que seja possível tornar-se invisível para estranhar o que é ser humano, o que é o corpo, o que é a matéria que compõe o universo ou mesmo o que são as leis que a ciência apresenta como verdadeiras. Outras vezes, é preciso imaginar possível a viagem no tempo, para que possamos refletir sobre o que significam realmente as instituições e os costumes que perpetuamos e a que ponto eles poderiam ser mudados; não são, na verdade, fixos, como éramos tão automaticamente levados a pensar.

Parafraseando Murr, podemos concluir que às vezes é preciso imaginar a existência de uma criatura como o Donald do Pântano para que nos vejamos como seres humanos; é preciso criar imaginativamente um espaço de convivência desse Donald com Minerva, de ambos com seus criadores e deles todos conosco, para entendermos o significado de palavras que utilizamos tão frequente e automaticamente, como *cooperação* e *empatia*.

As condições concretas da docência irão certamente impor limites ao poder imaginativo dos alunos do curso descrito neste artigo, mas acreditamos que seus professores tenham realizado – pelo menos tentaram realizar – o objetivo de oferecer a eles um espaço de convivência propício não só à veiculação de conhecimentos teóricos, mas principalmente à experiência de ver o mundo com outros olhos.

---

## Referências

ALEXANDER, T. M. The art of life: Dewey's aesthetics. In: HICKMAN, L. (Ed.). *Readen Dewey: interpretation for a postmodern generation*. Bloomington: Indiana University Press, 1998. p. 1-22.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

CRICK, N. John Dewey's aesthetics of communication. *Southern Communication Journal*, Philadelphia, v. 69, n. 4, p. 303-319, 2004.

CRICK, N. *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CUNHA, I. F. Valores, verdade e investigação: uma alternativa pragmatista ao não cognitivismo de Russell. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 43, n. 3, p. 245-268, jul./set. 2020.

CUNHA, M. V. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005.

DAVIDSON, D. Knowing one's own mind. In: DAVIDSON, D. *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon, 2001. p. 15-38.

DEWEY, J. *The public and its problems*. New York: Henry Holt, 1927.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. (Atualidades Pedagógicas, v. 2).

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DEWEY, J. American education and culture. In: BOYDSTON, J. A.; HICKMAN, L. (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. 2nd. ed. Charlottesville: InteLex Corporation, 2003a. p. 197-202. (The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, v. 10).

DEWEY, J. Creative democracy: the task before us. In: BOYDSTON, J. A.; HICKMAN, L. (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. 2nd. ed. Charlottesville: InteLex Corporation, 2003b. p. 225-231. (The Later Works of John Dewey, 1925-1953, v. 14).

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

ELGIN, C. Z. Fiction as thought experiment. *Perspectives on Science*, Cambridge, v. 22, n. 2, p. 221-241, 2014.

GÓRGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução de Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Colibri, 1993. (Coleção Mare Nostrum).

JOHNSTONE, C. L. Dewey, ethics, and rhetoric: toward a contemporary conception of practical wisdom. *Philosophy & Rhetoric*, Pennsylvania, n. 16, p. 185-207, 1983.

MURR, C. E. Desfamiliarização e ficção científica: uma abordagem de base schrödingeriana à construção do objeto literário. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 43, n. 3, p. 35-64, jul./set. 2020.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POULAKOS, J. *Sophistical rhetoric in Classical Greece*. Columbia: University of South Carolina, 1995.

PREZOTTO, J. *Dissoi lógoi: sofística e linguagem*. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PUOLAKKA, K. The aesthetics of conversation: Dewey and Davidson. *Contemporary Aesthetics*, [S. l.], v. 15, 2017. Disponível em: <<https://contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=791>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. 2. ed. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 2. ed. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, T. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2018.

---

Recebido em 27 de outubro de 2020.

Aprovado em 7 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

# A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária

Rose Aparecida Colognese Rech<sup>I,II</sup>

Eva Teresinha de Oliveira Boff<sup>III,IV</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>

## Resumo

A identidade é um processo que emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, construída de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo. Este texto objetiva identificar e analisar os fatores que influenciaram na constituição da identidade docente e as suas implicações nas práticas educativas de um grupo de professores do ensino superior de uma universidade comunitária. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, por meio de uma entrevista semiestruturada. Os professores foram questionados de forma que pudessem rememorar sua trajetória de vida pessoal e profissional. Para esta investigação, encontramos aportes teóricos nos estudos acerca da temática "identidade profissional" na obra de Dubar (2005) e sobre a formação do professor do ensino superior em Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros autores. A análise dos dados foi fundamentada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), que propõe três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento das relações e captação do novo emergente. De acordo com as afirmações dos professores, analisadas à luz do referencial teórico, consideramos que o professor tem seu ingresso na docência do ensino superior pelo perfil investigativo, tornando sua iniciação

<sup>I</sup> Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Cruz Alta, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <rrech@unicruz.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8595-9402>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <evaboff@unijui.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

repleta de insegurança pela falta de conhecimentos específicos da docência. Esse profissional vai constituindo-se e identificando-se com a profissão no decorrer da trajetória docente pelos saberes práticos, resultantes das interações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico. Tais saberes necessitam ser refletidos criticamente segundo os referenciais do campo da educação. Por isso, são necessários, no âmbito da instituição, processos de profissionalização continuados que possibilitem que os saberes da prática sejam problematizados e reconstruídos pelos professores, tanto individual como coletivamente.

Palavras-chave: ensino superior; formação de professores; identidade profissional.

---

### **Abstract**

#### ***The constitution of teacher identity and its implications on the educational practices of teachers from a community university***

*Identity is a process that emerges from the perception we have about ourselves as historical subjects, built according to the context, experiences and relationships that each person establishes with others and with the world. This text aims to identify and analyze the factors that influenced the constitution of the teaching identity and its implications on the educational practices of a group of higher education teachers of a community university. The research followed a qualitative, descriptive approach, through a semi-structured interview. The teachers were questioned in a way that they could recall their personal and professional life trajectory. For this investigation, we found theoretical contributions in studies on the theme of professional identity in the works of Dubar (2005) and higher education teacher training in Pimenta and Anastasiou (2014), among other authors who contribute to the research theme. Data analysis was based on the Textual Discursive Analysis of Moraes and Galiazzi (2016), which proposes three stages: dismantling the texts, establishing relationships and capturing the new emerging. According to the teachers' statements, analyzed in the light of the theoretical framework, we consider that the teacher has their/ an entry to higher education teaching by the investigative profile, making their initiation full of insecurity due to the lack of specific knowledge of teaching. The professional is constituted and identified with the occupation along the teaching path by practical knowledge, resulting from human interactions established in the academic daily life. Such knowledge needs to be critically reflected according to the references of the field of education. Therefore, within the institution, continued professionalization processes are necessary, which enable the knowledge of practice to be problematized and reconstructed by teachers, both individually and collectively.*

*Keywords: identity; higher education; teacher education.*

---

## Resumen

### ***La constitución de la identidad docente y sus implicaciones en las prácticas educativas de los profesores de una universidad comunitaria***

*La identidad es un proceso que surge de la percepción que tenemos de nosotros mismos como sujetos históricos, construida según el contexto, las vivencias y las relaciones que cada persona establece con los demás y con el mundo. Este texto tiene como objetivo identificar y analizar los factores que influyeron en la constitución de la identidad docente y sus implicaciones en las prácticas educativas de un grupo de profesores de educación superior en una universidad comunitaria. La investigación siguió un enfoque cualitativo y descriptivo, por medio de una entrevista semiestructurada. Se interrogó a los docentes para que recordaran su trayectoria de vida personal y profesional. Para esta investigación, encontramos aportes teóricos en los estudios sobre el tema "identidad profesional" en el trabajo de Dubar (2005) y sobre la formación de profesores de educación superior en Pimenta y Anastasiou (2014), entre otros autores. El análisis de datos se basó en el Análisis Textual Discursivo de Moraes y Galiazzi (2016), que propone tres etapas: desmantelar los textos, establecer relaciones y captar lo nuevo emergente. De acuerdo a las declaraciones de los profesores, analizadas a la luz del marco teórico, consideramos que el ingreso del profesor a la docencia de la educación superior se debe al perfil investigativo, haciendo que su iniciación esté cargada de inseguridad por la falta de conocimientos docentes específicos. Este profesional se construye y se identifica con la profesión a lo largo de la trayectoria docente por medio de conocimientos prácticos, resultado de las interacciones humanas establecidas en la rutina académica. Este conocimiento debe reflejarse críticamente, de acuerdo con las referencias, en el campo de la educación. Por tanto, es necesario, en el ámbito de la institución, procesos de profesionalización continuos que permitan problematizar y reconstruir el conocimiento de la práctica por parte de los docentes, tanto individual como colectivamente.*

*Palabras clave: educación superior; formación de profesores; identidad profesional.*

## Introdução

Havia uma menina que refletia em seu espelho a  
sua face e de outras pessoas também.  
Como uma colcha de retalhos, era o seu reflexo.  
Cada pedaço de pano representava um rosto,  
com todas as suas histórias e fantasias.  
Colcha esta, que nunca estava pronta,  
por mais que gastasse dias a bordá-la...

Michele Mendes Maranhão Queiroz



Assim como uma colcha de retalhos sempre inacabada, construím-nos e nos reconstruímos. A constituição da identidade emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo.

Na docência, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), a identidade se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

No ensino superior, entretanto, esse processo identitário do professor possui alguns elementos que o diferencia dos docentes de outros níveis de ensino. A principal diferença é relativa à formação profissional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que ela se constitua em nível de pós-graduação (Brasil, 1996). No ensino superior, os requisitos se distinguem da educação básica pela especificidade da formação docente. Enquanto na educação básica o professor precisa ser formado em curso de licenciatura na área de atuação, no ensino superior, a lei estabelece que o professor deverá possuir diploma de curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e/ou doutorado para exercer a sua profissão.

Os cursos desse nível, entretanto, possuem um viés fortemente focado na pesquisa e não garantem a formação pedagógica e humana necessária para o exercício de uma atividade extremamente complexa que é a docência. Assim, o ingresso nas instituições de ensino superior é privilegiado pela pesquisa e não pela formação para a docência propriamente. Esse professor vai para a sala de aula com o domínio dos conteúdos específicos da sua área e desempenha seu papel com base no que vivenciou até o momento como aluno, ou seja, utiliza a imitação fundamentada nas experiências que teve com os professores que passaram pela sua trajetória formativa. Nessa sistemática, a formação inicial está voltada para os conhecimentos científicos e para a pesquisa, uma vez que os currículos dos cursos *stricto sensu*, na atualidade, estão direcionados para a formação do pesquisador. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 190) concluem que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desenvolvimento pedagógico”.

Ser um exímio pesquisador não basta para garantir a aprendizagem dos estudantes, pois a docência requer também conhecimentos voltados para a construção do fazer pedagógico. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 15):

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas, e, por vezes violentas, das situações de ensino.

Nesse contexto, a questão que buscamos responder é: como o professor do ensino superior, que não possui na sua formação inicial fundamentos acerca da docência, constrói a sua identidade profissional?

Objetivamos, com este trabalho, identificar e analisar os fatores que influenciaram na constituição da identidade docente e as suas implicações nas práticas educativas de um grupo de professores do ensino superior de uma universidade comunitária.

Em resposta à questão da pesquisa, apresentamos, na parte introdutória, a problemática investigativa e os seus objetivos. Na sequência, expomos os caminhos metodológicos que foram percorridos para alcançar os objetivos propostos. Posteriormente, analisamos os motivos que levaram os professores entrevistados à docência do ensino superior, bem como as suas trajetórias e as mudanças que ocorreram nas suas práticas educativas. Discutimos a constituição da identidade docente e a prática educativa e, nas considerações finais, sintetizamos os elementos constantes desta pesquisa.

### **Caminhos metodológicos**

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, pois atende as características elencadas por Bogdan e Biklen (1994): o investigador teve papel essencial e os dados foram coletados no contexto por meio do contato direto com os investigados; a investigação foi descritiva, sendo os dados transcritos e analisados de forma minuciosa, respeitando todos os detalhes; a ênfase da pesquisa se deu no processo, focando o modo como as definições se formaram; a análise dos dados ocorreu de maneira indutiva, pois as abstrações foram construídas à medida que os dados foram agrupando-se e sendo analisados; e o significado que os entrevistados atribuíram aos fenômenos foi aprofundado.

Para alcançar o objetivo, por meio de uma entrevista semiestruturada, questionamos os professores de forma que pudessem rememorar suas histórias de vida pessoal e profissional. As questões foram pautadas nos seguintes aspectos: os motivos que os levaram à docência no ensino superior; a sua trajetória formativa; e as transformações que ocorreram na sua prática educativa durante a trajetória docente. Conforme Mouriño-Mosquera (1975, p. 95-96), o professor:

[...] tem um passado histórico que se mede, não apenas num relato subjetivo, mas, e principalmente, nas experiências realizadas e nas ações que conseguiu desencadear através de comportamentos sucessivos. A história do indivíduo parece fundamental para entender o significado de sua profissão.

Além do sentido atribuído à profissão, a história de vida pode auxiliar na compreensão das ações docentes. Para Freitas (2014, p. 25):

[...] o trabalho de memorização realizado na história de vida por professores pode trazer-lhes pistas importantes sobre sua prática docente, fornecendo elementos para a compreensão de aspectos constitutivos de sua vida profissional.

A análise das entrevistas com os professores foi fundamentada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016). De acordo com os autores, essa análise é um processo que passa por várias etapas, iniciando-se pela desconstrução dos textos e unitarização, momento em que os textos foram separados por unidades de significado, passando por um processo de estabelecimento de categorias, denominado “categorização”, constituindo os metatextos analíticos que compuseram os textos interpretativos. Esse processo constitui uma:

[...] ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Na instituição investigada, grande parte dos professores é composta de profissionais liberais que possuem formação específica na sua área, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com o que prevê a legislação vigente: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 27839). As pesquisas na área da formação no ensino superior, entretanto, apontam para a carência da formação pedagógica nesses cursos, uma vez que estão mais focados em qualificar o pesquisador, sem a preocupação de formação para o exercício da docência (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Para alcançar os objetivos da pesquisa foram definidos critérios de seleção dos participantes: cursos distintos quanto à área que leciona na universidade, professores de cursos que representassem três grandes áreas do conhecimento: curso de Administração, representando a área de Ciências Sociais Aplicadas, Enfermagem representando a área de Ciências da Saúde e Pedagogia das Ciências Humanas. Todos os professores dos três cursos foram convidados a participar do estudo, perfazendo um total de 30 – destes, 18 aceitaram colaborar com a pesquisa, 3 homens e 15 mulheres. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2018. As informações quanto à formação e ao tempo de atuação no ensino superior são apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa – professores entrevistados**

(continua)

Professores	Graduação	Mestrado	Doutorado	Outros cursos	Tempo de docência
P1	Matemática	Modelagem em Matemática	-	-	13 anos
P2	Administração	Administração	Administração	-	15 anos
P3	Ciências Contábeis	Desenvolvimento, Gestão e Cidadania	-	-	15 anos

(continuação)

Professores	Graduação	Mestrado	Doutorado	Outros cursos	Tempo de docência
P4	Bacharel em Física	Física	Física	Especialização em Estatística Aplicada	6 anos
P5	Administração	Administração	-	Especialização em Gestão Empresarial	15 anos
P6	Ciências Econômicas	Administração	-	Especialização em gestão de Empresas e Instituições de Ensino Superior	3 anos
P7	Ciências Econômicas	Desenvolvimento	-	Especialização em Ciências Políticas	14 anos
P8	Pedagogia	Educação	-	Especialização em Supervisão e Orientação Escolar Cursando Psicologia	3 anos
P9	Pedagogia	Educação	-	Especialização em Psicopedagogia	30 anos
P10	Pedagogia	Interdisciplinar em Práticas Sociais	-	-	1 ano
P11	Educação Física	Tecnologias Educacionais em Rede	-	Especialização em Supervisão Escolar Especialização em Tecnologias	3 anos
P12	Educação Física	Educação	Cursando Educação	Especialização em Educação Física Escolar	6 anos
P13	Técnico em Contabilidade Pedagogia	Extensão Rural	Cursando Educação	Especialização em Administração e Desenvolvimento Rural	22 anos
P14	Licenciatura em Educação Artística Bacharelado em Desenho Plástico	Educação	-	Especialização em Metodologia do Ensino das Artes Visuais	20 anos
P15	Enfermagem	Enfermagem	-	Cursando especializações	5 anos

(conclusão)

Professores	Graduação	Mestrado	Doutorado	Outros cursos	Tempo de docência
P16	Enfermagem	Enfermagem	Envelhecimento Humano	Especialização em Docência em Saúde	18 anos
P17	Enfermagem	Enfermagem	-	Quatro especializações na área	6 anos
P18	Enfermagem	Enfermagem	-	-	6 anos

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente à formação pedagógica, apenas um professor disse não possuir cursos nesse campo, os demais relatam ter realizado, em algum momento de sua carreira, algum curso que considera essa formação, entre cursos de mestrado, especializações na área e formações continuadas oferecidas pela instituição em que atuam. Apenas os professores com cursos de licenciatura possuem formação pedagógica na sua formação inicial.

Esta pesquisa, por envolver seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>1</sup> para garantir o cumprimento das exigências éticas e científicas, obtendo o parecer favorável ao seu desenvolvimento. Os preceitos éticos de sigilo e anonimato dos pesquisados foram resguardados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, não tiveram seus nomes revelados e serão identificados ao longo do texto como P1, P2... P18.

### **Escolha da profissão: motivos que levaram à docência no ensino superior**

A escolha pela profissão é um dos fatores determinantes na constituição da identidade docente. Essa decisão nem sempre é tomada de forma tranquila, pois ela é permeada por fatores que muitas vezes são conflitantes entre si, como a identificação pessoal, as influências familiares, a situação econômica, a oportunidade de empregabilidade e outros motivos que vão além da opção pessoal ou da predestinação à docência, principalmente no ensino superior que, na maioria dos casos, exceto nas áreas das licenciaturas, teve sua formação inicial voltada para uma área específica do conhecimento da profissão escolhida.

Ao abordar os motivos que levaram à docência no ensino superior, cabe um parêntese para a constituição pessoal agregando sentido às escolhas profissionais. Isaia (2000, p. 21) destaca que o professor “[...] é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história”. Na mesma direção, Nóvoa (2007, p. 17) enfatiza que não é possível separar o pessoal do profissional: “aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor,

<sup>1</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), por meio da Plataforma Brasil, obtendo a aprovação com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae): 98163218.7.0000.5350.

as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar”. A história de vida dos professores e os motivos que os levaram à docência parecem fundamentais para entender o significado da sua profissão e da sua prática educativa.

É comum identificar, na fala dos professores do ensino superior que já tiveram uma trajetória formativa em um campo diferente da docência, afirmações como: “Na minha carreira, eu não tinha esse sonho; eu nunca tinha pensado em entrar para a carreira docente” (P2), “eu não queria ser professora, eu queria atuar no centro de pesquisa, até por isso, a opção de fazer bacharelado” (P4), “não tinha tanta vontade assim, de dedicar parte da minha profissão para o ensino” (P4), “não foi algo que eu imaginei para mim” (P5), “primeiro descobri que eu não queria dar aula” (P13). Tais afirmações denotam uma não identificação *a priori* com a docência e aguçam ainda mais a investigação das razões que levaram esses profissionais às salas de aula de uma universidade.

Dentre os motivos elencados pelos professores entrevistados, podemos destacar os seguintes: o financeiro, o gosto pelos estudos, a pós-graduação, a pesquisa, a possibilidade de relacionar teoria com prática, a influência familiar, o compromisso com a mudança e a troca com os alunos. Ao analisarmos mais detalhadamente as respostas, agrupamos os motivos, e a grande maioria, além do financeiro e da influência familiar, possui um perfil investigativo, de busca constante pelo conhecimento.

Os professores que apontaram os motivos financeiros foram apenas dois. Eles são formados nas áreas da licenciatura e justificam alegando que no ensino superior os professores são mais valorizados financeiramente.

Eu sempre quis me dar bem na vida e eu sempre soube também que o professor o salário é bem complicado. O financeiro veio em primeiro lugar, e aí fez com que eu fizesse o mestrado e então tentasse o único concurso que eu fiz a nível superior, nunca mais eu fiz nenhum outro concurso. Sempre gostei muito de trabalhar aqui, me satisfiz financeiramente, emocionalmente, profissionalmente sou muito bem-sucedida, graças a Deus (P1).

O ensino fundamental e o ensino público, ele é gratificante enquanto retorno que se tem de pessoas, de crianças, de aluno, mas o lado financeiro é algo que pesa muito, principalmente na nossa região, a questão de concurso público estadual e de ensino superior, nem se compara a questão do salário (P8).

Os professores buscaram no ensino superior uma possibilidade de melhorar suas condições financeiras, pois já atuavam na docência em outros níveis e destacam sua realização profissional em continuar na docência, porém, com uma melhor valorização salarial.

Quanto à influência familiar, três entrevistados manifestaram que enveredaram pelo caminho da docência para acompanharem a trajetória de familiares que já atuavam na área.

Eu tenho mãe professora, tias professoras. Aquela coisa, desde a infância, a gente brincava de ser professora e ensinar as colegas e as vizinhas, então, fazia sempre isso (P12).

Meu irmão já era professor e ele sempre me instigava a participar de grupos de pesquisa, a parte de se envolver com os professores, participar em eventos para estar se atualizando (P15).

Na verdade, eu tenho influência familiar. Porque as minhas tias, todas, a minha mãe, ela tem cinco irmãs, as cinco irmãs são professoras (P18).

Ao analisarmos as falas, concordamos com Dubar (2005), quando afirma que a identidade é um processo que emerge da negociação entre aspectos biográficos e relacionais, que articula a história de vida do sujeito, de pertencimento e identificação com suas raízes, com a atribuição que o outro lhe confere, pois observamos que os motivos foram além da influência familiar:

E eu ia junto com a mãe, nas aulas dela. E daí eu comecei: quem sabe, então, eu quero ser professora, também, de Educação Física. E daí resolvi fazer Educação Física (P12).

Na universidade federal, eu tive outras oportunidades, o que me direcionou mais ainda ao gostar de estar lá ensinando, de estar ajudando colegas, foi a participação de projetos externos, tanto de pesquisa como de extensão. Então, *isso voltou o desejo que eu finalizei a graduação já com foco, com objetivo de fazer o mestrado para a docência, que é o mestrado acadêmico* (P15).

Mas na graduação, em relação à formação, eu tive muito envolvimento com a academia, sempre participei de projetos de pesquisa e extensão. Sempre fui muito envolvida, desde o primeiro semestre. E eu sabia, desde quando eu entrei na faculdade, que eu queria a docência, então, eu sempre procurei me qualificar em relação a isso, sempre fui monitora, sempre os projetos que eu estava envolvida, eles tinham algo de palestras ou sempre com o público (P18).

Na fala de P12, observamos que ela possuía influência familiar, porém, o que fez com que optasse por um curso de licenciatura em Educação Física foi a observação da prática de sua mãe. De acordo com Freitas (2014, p. 109), "a concretização da identidade do indivíduo se dá no seu tempo vivido, na articulação do que é e do que não é; das experiências passadas e presentes e do que imagina que será o futuro".

Da mesma forma, P15 e P18, além de possuírem familiares docentes, manifestaram que o desejo pela profissão despertou no meio acadêmico, por intermédio de suas vivências com projetos com os quais se envolveram na universidade.

Os argumentos dessas professoras se aproximam da categoria "perfil investigativo", que emergiu dos motivos que todos os demais pesquisados elencaram: o gosto pelos estudos, a pós-graduação, a pesquisa, a possibilidade de relacionar teoria com prática, o compromisso com a mudança e a troca com os alunos.

Os motivos elencados pelos professores evidenciam que pesquisa e prática na docência estão interligadas. De acordo com Boff e Del Pino (2018, p. 277):

[...] a pesquisa não está separada da prática, pelo contrário, ela é inerente ao trabalho docente. A pesquisa qualifica o ensino, desenvolve a autonomia docente e produz conhecimento sobre e na ação prática na sala de aula.



O gosto pelos estudos aproximou P2 da docência do ensino superior:

Eu sempre tive muito gosto por estudar, de forma bastante modesta e humilde, eu sempre fui bem e gostei de estudar, na minha vida. A vida foi me encaminhando para algumas coisas e nisso surgiu a possibilidade de eu fazer o mestrado, e aí eu agarrei isso e segui isso com toda força que eu tinha. E, depois, eu, realmente, me encontrei. Eu gosto muito, sou apaixonado pela área acadêmica (P2).

Aproximamos o comentário de P2 ao que preconiza Freire (1996) sobre o ensinar e a exigência da consciência do inacabamento. O ofício de professor requer uma atitude de permanente busca e reconstrução.

Do mesmo modo, a paixão pelos estudos e a formação *stricto sensu* foram os motivos apontados por P3 e P6:

Eu entrei, consegui ingressar no mestrado e pela minha colocação eu consegui a bolsa. E aí que eu tive esse contato com a docência, dentro do estágio, que foi obrigatório. E estudar, eu sempre gostei bastante de estudar (P3).

Como eu tenho objetivo de fazer doutorado e na minha análise, para fazer um doutorado conta muito você estar em sala de aula, então, isso também foi um dos fatores. Talvez, não para o começo preponderante, e agora nem tanto, porque o que me leva a estar mais próximo da sala de aula? E o fato que eu sempre gostei de estudar. Na minha área, obviamente, e isso, eu vi que foi um diferencial para mim, muito grande, o fato de eu estar em sala de aula e exige que eu retome conceitualmente toda aquela minha formação bem técnica mesmo e aprofunde, e isso foi um ganho fundamental. Então, isso, somado a esses dois fatores, eu acho que é o que mais me impulsionou a seguir essa trajetória (P6).

Nos seus argumentos sobre a vinculação dos seus estudos de doutorado à prática docente, P6 sugere as contribuições de Zeichner (1998), que, por meio dos seus estudos, busca aproximar o mundo dos professores pesquisadores com o mundo dos professores acadêmicos. Para o autor, é necessário reconhecer o conhecimento da prática como passível de teorização, mediante a discussão, a análise e a pesquisa. Na mesma linha de pensamento, Tardif (2014, p. 239) defende que para os professores, sendo sujeitos do conhecimento, é necessário “[...] o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas em linguagens suscetíveis de uma certa objetivação”. Dessa forma, os professores de profissão assumiriam um espaço nos dispositivos de pesquisa, assumindo-se como sujeitos produtores do conhecimento.

P5 e P13, além da experiência com o mestrado, trazem um elemento novo: a possibilidade que a docência promove de articular teoria e prática, posto que esses professores já tinham experiência prática nas suas áreas de formação:

Eu acabei me encontrando em muitas coisas e a ideia de juntar a teoria lá da sala de aula com a prática que durante todo esse tempo, eu tenho prática em empresas privadas, eu acho que a união dessas duas esferas é positiva (P5).

A caminhada e a experiência também do mestrado, por conta de estágios, e descobri todo esse mundo acadêmico, essa relação com os alunos, mas sempre ligada à *questão da vivência prática*. Isso foi muito impressionante na minha vida, assim, essa relação (P13).

Trazer a sua bagagem de experiência profissional e aproximá-la da docência parece ser um dos motivos que levaram esses professores a ingressarem na docência universitária. Essa experiência, porém, está ligada ao conteúdo da área de atuação profissional e não propriamente aos conhecimentos específicos da docência.

Esse perfil investigativo que constatamos com as falas dos professores está muito mais atrelado às características da pesquisa do que da docência. A pesquisa tem papel fundamental na universidade, dada a importância pela busca, ampliação e sistematização do conhecimento perante as demandas da humanidade. É, entretanto, apenas um dos pilares da universidade. A Constituição Federal estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no âmbito da universidade (Brasil, 1988). A articulação desses três elementos é um dos desafios propostos para a universidade atualmente, que visa provocar mudanças significativas no processo de ensinar e aprender no meio acadêmico. Portanto, os motivos de ingresso na docência foram pelo viés da pesquisa, mas a sua atividade docente envolve a integração do ensino, da pesquisa e da extensão.

A pesquisa está presente na prática educativa do professor universitário. De acordo com Severino (2008), o processo de ensino-aprendizagem é sustentado por uma permanente atividade de construção do conhecimento, no qual a docência é praticada mediante uma postura investigativa. Para o autor, são dois os motivos pelos quais o professor necessita se envolver com a pesquisa: "primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos" (Severino, 2008, p. 14). Na mesma linha, o autor argumenta que não se trata de transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de ensinar pela mediação do pesquisar, "mediante procedimentos de construção do objeto que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes" (Severino, 2008, p. 22).

Na perspectiva de Severino (2008), assume-se a pesquisa como parte do processo formativo do acadêmico, e cabe ao professor a tarefa de iniciar os estudantes no processo epistêmico, garantindo ao aprendiz o domínio do próprio processo de construção do conhecimento.

Considerando os fundamentos apresentados por Severino (2008), reconhecemos que o professor que escolheu a docência no ensino superior por possuir um perfil investigativo estaria, em tese, mais motivado/preparado para conduzir um processo de ensino-aprendizagem significativo mediado pela pesquisa. No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2014), entretanto, os procedimentos didáticos conservadores baseados em concepções de um saber inquestionável persistem com mais intensidade no ensino superior e, portanto:

[...] não se associa com o dinamismo próprio resultante aos processos de pesquisa, centrados na historicidade, na problematização, na elaboração e levantamento de hipóteses, na busca do novo, no desenvolvimento de habilidades de atenção, na criação de novas respostas a problemas existentes até mesmo mediante a revisão de diferentes teorias explicativas da realidade. Na docência universitária, essa fragilidade do ensinar é reveladora da incapacidade de associação da ação de pesquisar com a ação de ensinar, o que conduz à docência a ser identificada muito mais com a atividade de pesquisa do que com a de ensino. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 228).

Para cumprir com as funções da universidade elencadas por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 163):

[...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades [...].

é preciso que os professores possuam mais do que um perfil investigativo e o domínio de técnicas de pesquisa. Ensinar é uma atividade complexa que exige do professor “[...] conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 15).

As motivações que os levaram à docência do ensino superior são importantes para a problematização da prática educativa do professor universitário, pois revelam seus interesses e suas expectativas em relação à profissão. Existem outros fatores essenciais que precisam ser considerados na discussão da constituição da identidade docente, como a experiência das primeiras aulas do professor ingressante, a acolhida da instituição e dos colegas, as formações ofertadas e as vivências durante a trajetória docente.

### **Trajatória docente: que mudanças ocorreram no caminho?**

O ser humano se constitui nas relações ao longo de sua vida. No mesmo sentido, a formação docente vai sendo construída em diferentes espaços e tempos ao longo da carreira, ou seja, é um processo que se desenvolve no decorrer da trajetória docente por intermédio das relações estabelecidas com o meio e com os outros. De acordo com Moita (2007, p. 115), “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações”.

Na perspectiva do formar-se continuamente, os pesquisados relataram suas primeiras aulas no ensino superior e as transformações que ocorreram no decorrer do caminho, refletindo suas práticas na atualidade.

Sobre as primeiras experiências como docentes, grande parte dos entrevistados relatou o sentimento de insegurança: “eu entrei muito nervosa, muito insegura, com medo de não saber responder os alunos” (P1). P2 se questiona quanto às suas condições para exercer a docência: “será que eu teria condições efetivamente? [...] E daqui a pouco, talvez, como eu

sou da Administração, eu também não me achava, assim, tão preparado enquanto docente para dar aula” (P2).

Nas palavras de P5 e P15, é possível perceber como foi marcante o ingresso na docência, no que diz respeito à falta de formação inicial:

Foi um horror, porque eu peguei a pior turma quando eu entrei, sem preparo nenhum. Eu não sabia nem como começar uma aula. Naquela época as turmas eram muito grandes, e eu peguei uma turma considerada na época um problema dentro do curso (P5).

Eu saí arrasada, eu não consegui alcançar o meu objetivo, o planejamento todo que eu fiz há uma semana atrás não alcancei, eu saí péssima da sala de aula por isso, pela quantidade de aluno, por eu não ter conseguido dominar (P15).

Não foram diferentes as experiências de P6, P7 e P18. O sentimento de insegurança predominou nesse primeiro contato com a docência.

Um pouco perdido, a questão do *time*, tanto tempo de exposição, das intervenções, tinha aquela dificuldade de achar o tempo certo (P6).

Eu acho que foi um momento de muito nervosismo, muita insegurança, uma turma grande, uma turma com alunos que falavam, me questionavam muito (P7).

Eu não tinha experiência, era tudo novo, eu tinha medo, às vezes, de falar alguma coisa e não dar conta daquilo que eu estava falando e isso serviu, nas primeiras aulas, serviu muito para ver que eu preciso realmente me preparar e estar, sim, inteiramente, pronta para dar aula, e foi o que me motivou a estudar (P18).

Os depoimentos dos professores quanto às suas primeiras aulas no ensino superior denotam a insegurança de encarar a docência sem uma “preparação” prévia para isso. Fica evidente nas suas falas a carência de uma formação inicial voltada para os fundamentos da docência.

Huberman (2007), estudioso do ciclo de vida dos professores, salienta que o professor iniciante, ou seja, aquele que se encontra nos três primeiros anos de carreira, passa por um período de sobrevivência ou “choque do real”, no qual se confronta com a complexidade da docência:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (Huberman, 2007, p. 39).

Esses fatores elencados pelo autor são enfrentados pelo professor iniciante diante do ofício da profissão. P17 expressa esse “choque do real”: “o domínio do conteúdo eu tinha, o que eu não tinha era domínio de sala de aula. Então isso foi chocando, assim, trabalhar com uma turma de 40 alunas, isso te assusta um pouco”. O professor do ensino superior possui um agravante perante essa situação: ele não tem formação específica para a docência – pelo menos, os egressos de cursos de bacharelado. Essa falta

de formação específica é reconhecida: “como eu sou da Administração, eu também não me achava, assim, tão preparado enquanto docente para dar aula” (P2). A sua formação inicial o capacitou para ser administrador, e os cursos de mestrado e doutorado, como já mencionamos, estão mais voltados para a formação do pesquisador. A docência e as suas características específicas só serão problematizadas quando o professor se deparar com uma turma de acadêmicos. Isso nos faz compreender por que os primeiros contatos com a sala de aula são tão traumáticos, conforme descrito nas falas dos entrevistados.

No tocante às mudanças na prática docente que ocorreram desde o ingresso na docência do ensino superior, os professores foram unânimes em afirmar que suas práticas mudaram bastante no decorrer da trajetória, e a maioria deles atribui à experiência a responsabilidade pelas transformações: “eu acho que primeiro essa questão da experiência, o acúmulo da experiência, eu acho que nos deixa mais serenos” (P2).

A experiência que transformou as práticas dos professores é chamada por Tardif (2014) de saberes experienciais ou práticos, que resultam do seu cotidiano profissional e do conhecimento do seu meio. Esses saberes, de acordo com o autor, representam uma categoria de saberes, pois o saber do professor é “[...] plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18). Compondo essa gama de saberes estão os experienciais, que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 39). A fala de P7 caracteriza bem tais saberes, inclusive quando menciona a contribuição dos colegas para a sua formação:

Hoje, eu me sinto muito mais segura, muito mais preparada, mais madura. Eu acho que eu me permito mais, eu digo esse fazer, eu sou muito mais segura, com certeza, então isso me permite ter mais tranquilidade no planejamento das aulas. Eu acho que essa caminhada é algo que eu venho adquirindo, na convivência com os colegas, eu aprendo muito. Eu tive muitos colegas que contribuíram muito para a minha formação, a troca (P7).

Segundo os professores, a experiência trouxe segurança e tranquilidade para sua atuação no ensino superior: “uma tranquilidade maior para lidar com o cotidiano da sala de aula, com perguntas, com comportamentos de alunos. Essa parte, eu acho que a maturidade contribuiu bastante para eu poder lidar” (P3).

Os saberes provindos da experiência diferem dos saberes formais, como curriculares, disciplinares e acadêmicos. Nos estudos de Tardif (2014, p. 54), o saber experiencial é visto como um saber “formado por todos os demais, porém, [...] retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Concordamos com o autor nessa perspectiva, pois os entrevistados evidenciaram o lugar que os saberes da experiência ocupam na sua constituição docente. Nas falas de P5, P8 e P10, o saber experiencial assume a característica de um saber interativo, produzido no âmbito das interações

entre professor e aluno: “jogo de cintura, maturidade, paciência, porque hoje a gente utiliza muito a resiliência para poder conviver com tantas gerações diferentes, tantos anseios” (P5).

Eu acho que eu acreditei mais e a confiança de que eu podia fazer a diferença, a confiança de que junto com aquelas pessoas ali, eu poderia construir algo, essa sensação de que realmente aquele projeto de aula de educação ia crescer, tinha fundamento (P8).

E na medida que o tempo foi passando, eu fui vendo que: bom, nem sempre eu vou conseguir tudo, e eu vou ter que adaptar inclusive dentro da aula, mas porque a discussão rende, e que leva até pra outros caminhos pra repensar, a segunda aula, a terceira, e assim sucessivamente. E se antes isso era pra mim um fator de ansiedade, hoje eu já levo com tranquilidade, e eu já consigo perceber o tempo e a avaliação (P10).

A partir das interações estabelecidas no cotidiano acadêmico, os saberes vão sendo construídos e transformados no decorrer da trajetória, como declara P9: “Mas eu acho que em termos dessa experiência do conhecimento, do estudo, tudo foi sendo construído passo a passo, sabe?”. Para Tardif (2014), essa interação é impregnada de normatividade e afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas etc. Por isso os saberes experienciais são significativos para a constituição docente e ao mesmo tempo complexos e difíceis de sistematização, porque emergem das interações estabelecidas com o objeto de trabalho do professor: o humano.

A experiência construída, para os professores entrevistados, mobilizou saberes sobre o humano e suas relações, a exemplo do depoimento de P4:

Hoje eu tenho uma proximidade muito maior com os meus alunos do que no início [...]. Então, aos pouquinhos eu fui aprendendo que a gente tem que conquistar a confiança dos alunos, isso é uma coisa que eu levo sempre, principalmente agora, depois desse tempo. Então, quando eu conquisto a confiança dos meus alunos, eu posso dar o exercício mais difícil que eles fazem, porque à medida que isso acontece essa conquista, eles sentem assim: eu vou fazer, mas como eu tenho o apoio da professora, eu vou conseguir entender esse exercício. Eu digo que ser professor tem que existir essa interação, essa troca de energia, essa troca de conhecimento (P4).

A aproximação dos alunos, a relação de confiança e as trocas estabelecidas fazem parte das aprendizagens que a professora construiu na constituição de sua trajetória docente.

Da mesma forma, P16 identifica as mudanças, do ponto de vista das relações humanas, que ocorreram na sua prática educativa:

[...] mas, também, aquele olhar, assim, da questão dos alunos, do acompanhamento dos alunos, de ver as necessidades deles, eu acho que é essa mudança, que antes eu não tinha, depois que eu fiz essa pós em docência em saúde, ela me descortinou muitas coisas (P16).

A transformação da professora, de acordo com o seu depoimento, deu-se após um curso de formação. O que, entretanto, impulsionou-a para

a busca por formação foi o cotidiano acadêmico, por meio das vivências e das relações humanas que permeiam a prática docente.

Para P11, as mudanças ocorreram na “conduta com os alunos pelas características deles, pela faixa etária, enfim, então cada turma tem as suas especificidades e isso que é interessante, da gente ter esse olhar que a cada turma é um processo novo, embora você tenha o mesmo conteúdo”. Dessa forma, o trabalho docente pode ser definido como “[...] um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades” (Tardif; Lessard, 2014, p. 267).

Durante a trajetória dos professores, as mudanças ocorreram também na maneira como eles concebem a avaliação: “sobre os processos de avaliação, quando eu chego na universidade também tem todo um processo de conhecer melhor esse campo, a forma como eu avaliava os alunos, e hoje, eu vejo uma diferença muito grande” (P13).

O tema avaliação tem sido muito discutido tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior. Ela faz parte do processo de aprendizagem e objetiva principalmente qualificá-lo, embora nem sempre concebida a favor da aprendizagem.

Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende. (Berbel *et al.*, 2001, p. 8).

A avaliação, quando entendida com o objetivo de classificar, rotular ou como instrumento de coerção, vai na contramão da aprendizagem. Para Libâneo (1994), a avaliação não pode ser dissociada da aprendizagem, pois ela é um componente do processo de ensino que visa qualificar os resultados para uma tomada de decisão em relação ao planejamento das atividades didáticas.

A complexidade do problema da avaliação é manifestada por P2, que a relaciona com sua formação inicial profissional: “a formação ela é muito técnica. E, às vezes, coisas bem práticas: como fazer uma boa avaliação? São questões que a gente faz todo semestre, mas que precisam ser discutidas”.

Nesse sentido, o professor destaca a carência na sua formação inicial de elementos que remetam à docência, a exemplo da avaliação da aprendizagem, que possibilita a reflexão sobre o processo que envolve professor e acadêmico em busca do conhecimento. No decorrer da trajetória docente, contudo, por meio das vivências práticas, essas preocupações o fazem refletir sobre tais questões e considerar necessária a discussão dos temas no âmbito da universidade.

A docência na universidade é um processo de construção da identidade docente que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), tem por base os saberes da experiência; mas, para que essa identidade se configure como identidade epistemológica, esses saberes precisam ser refletidos criticamente à luz de referenciais do campo da educação.



Segundo P17, esse processo não se estabelece em um determinado momento: “não se constitui um professor assim da noite para o dia. As histórias, tudo isso vai agregando de um semestre para outro, o próprio conteúdo”. P11 complementa: “na verdade, eu acho que esse processo muda sempre”.

Entre as mudanças que aconteceram no decorrer da prática educativa estão as metodologias empregadas pelos professores. Eles destacam que, em decorrência do perfil do aluno na atualidade e das inúmeras possibilidades de que a tecnologia dispõe, é preciso inovar nos métodos didáticos e citam que as melhores aulas que já desenvolveram são as que promovem a participação, a interação e a troca de conhecimentos, assim como as que conseguem vincular a teoria com a prática.

E eu não consigo nem terminar o conteúdo que eu tinha previsto no dia, porque eles perguntaram muito, porque eles participaram, porque eles trouxeram contribuições. Isso para mim é um exemplo de uma aula que eu saio feliz, pensando assim: hoje eu consegui fazer com que eles lembrem (P13).

Porque eu entendo assim, que no momento que tu traz o sentido para a aula, o porquê disso, aquilo tem um aprendizado. No momento que aquilo não tem significado nenhum para o aluno, não vai dar em nada (P12).

Os professores relataram várias mudanças no decorrer de suas trajetórias. Essas transformações foram ocorrendo pautadas nas experiências do cotidiano, mobilizando saberes sobre as relações humanas, a interação com o outro e a forma como percebem a avaliação e as metodologias. Contudo, essas mudanças fazem parte da construção da identidade do docente do ensino superior e influenciam na sua prática educativa.

### **Constituição da identidade docente e a prática educativa**

O que distingue o ser professor universitário de outras profissões? Quem é o professor do ensino superior? Como ele se constitui? Essas questões buscam identificar o professor na sua profissão. A identidade, todavia, não é dada como definitiva, ela é sempre construída. Trata-se de um processo pessoal e social, concebido a partir do eu pessoal e das relações estabelecidas com os outros e com o mundo.

Para Dubar (2005), a identidade não é apenas a soma de processos internos e externos, mas uma negociação complexa, que ele define da seguinte forma:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Dubar, 2005, p. 136).

Para o autor, a identidade se constrói com a articulação de dois processos heterogêneos: o biográfico e o relacional. O processo identitário biográfico (identidade para si) é uma construção social e profissional realizada pelos indivíduos a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas, como a família, a escola e o mercado de trabalho. Já o processo identitário relacional (identidade para o outro) é o reconhecimento, "em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação" (Dubar, 2005, p. 156).

A identidade, nessa abordagem sociológica, portanto, é resultado da transação entre dois processos distintos. A identidade para si é um processo subjetivo, no qual o indivíduo define o que ele é ou quer ser de acordo com as construções vivenciadas segundo sua história de vida, ou seja, de *pertencimento*. A identidade para o outro é um processo objetivo, que define o indivíduo sob o ponto de vista do outro, ou seja, de *atribuição* (Dubar, 2005).

Dessa forma, percebemos a constituição da identidade docente em relação ao intercruzamento de aspectos biográficos e relacionais, resultante de um processo não só interno, mas também como resultado de suas interações estabelecidas na sua trajetória de vida pessoal e profissional. O que complementa Gatti (1996), quando afirma que o professor é um ser em movimento, constituído por múltiplos elementos que determinam o seu modo de ser profissional: seus valores, suas crenças, suas atitudes, suas expectativas e seus interesses.

Com o intuito de compreender esse processo de construção da identidade, perguntamos aos professores como eles se constituem enquanto docentes do ensino superior. Assim como relataram que as principais mudanças na sua prática aconteceram no decorrer de suas trajetórias, por meio da experiência, a maioria também respondeu a essa questão remetendo a experiência como principal fator na sua constituição docente no ensino superior.

O que me constitui como professora, hoje, é toda essa minha trajetória e, assim, todos os espaços que eu tive de estudo e de estar convivendo com outros professores, porque durante toda a minha história, toda a minha vida, eu fui colocada nesse desafio de estar como professora, de falar com professores, de conversar, de ouvir os professores. Isso sempre assim, claro que eu tremia, que eu tinha medo, que eu gaguejava, sabe? Mas, assim, isso sempre foi um desafio para mim, eu sempre fui colocada nesse lugar de estar com professores e de estar com alunos, claro (P9).

O depoimento da professora traz muitos elementos sobre a identidade da profissão. Ela atribui a sua constituição à trajetória, porém, qualifica essa caminhada remetendo-se ao estudo, às relações estabelecidas com os demais professores e alunos e à sua história de vida. Salienta sua insegurança em relação ao lugar que ocupa, mas ressalta que as relações constituíram seu crescimento profissional. Do mesmo modo, P7 fala da segurança que suas vivências a proporcionam:

Hoje, eu acho que eu já tenho, assim, um bom acúmulo de experiência, que eu vivenciei durante muitos anos em uma carreira. Então, eu

me sinto muito segura, porque tudo evolui, a gente vai mudando a metodologia, mas essa prática, esse conhecimento, essa vivência me ajudam muito.

P11, com formação em licenciatura, atribui a sua constituição como professora, além da trajetória na universidade, à sua experiência na educação básica:

[...] a questão do trato com o próprio aluno veio lá da educação básica, porque, por trás desse aluno que tem que construir o conhecimento, tem uma pessoa, tem um sujeito. Então, eu acho que esse trabalho com a escola pública faz com que a gente traga esse processo todo para cá.

A afirmação de P11 vai ao encontro da teoria defendida por Tardif e Lessard (2014), ao destacarem que a docência é uma profissão de interações humanas. Os autores consideram que “o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual o professor penetra para trabalhar” é o espaço das relações humanas, por isso, ensinar é considerado um trabalho genuinamente interativo (Tardif; Lessard, 2014, p. 235).

Os professores reconhecem esse espaço das relações humanas como constituidor da sua identidade docente:

O professor é aquele profissional que ele não só ensina, ele tem que aprender o tempo todo, então eu tenho essa necessidade, o momento que eu chego na sala de aula e que eu só ensino e não aprendo nada, eu me sinto assim, deslocada daquela sala de aula. Então, eu como profissional, se não fossem os meus alunos e principalmente a interação, muitas atividades que eu estou desenvolvendo hoje, é graças ao estímulo deles (P14).

O diálogo para mim em sala de aula, iniciando desde o primeiro dia. Às vezes um aluno se desenvolve, ele tem um desenvolvimento melhor com o diálogo do que com a escrita, isso em uma avaliação do perfil da turma, me faz até mudar no decorrer o modo como eu vou avaliar aquela turma (P15).

É essa necessidade de estar próxima. Eu não consigo me imaginar num outro espaço que não seja dentro da universidade. Essa vinculação, esse crescimento com os alunos, porque eles crescem, e eu também cresço. A cada ano eu me sinto diferente (P18).

Nesse sentido, o objeto de trabalho do professor é o humano, que difere de um objeto de trabalho industrial, que é serial, homogêneo, passivo e determinado. O objeto humano de trabalho é individual, pois cada sujeito é diferente e aprende de maneira peculiar. Além do caráter individual, ele é social, permeado por representações sociais. Está envolto pela afetividade, pois o trabalho docente repousa sobre as emoções. É heterogêneo porque os alunos são diferentes quanto a sua proveniência social, cultural, étnica e econômica. As relações estabelecidas são multidimensionais, ou seja, profissionais, pessoais, intersubjetivas, jurídicas, emocionais, normativas etc. Por último, tem característica de ausência de controle sobre o objeto, à medida que o professor precisa contar com a colaboração do objeto (Tardif; Lessard, 2014).

Ainda no tocante às interações, P8 fala sobre a superação da racionalidade técnica nos processos de aprendizagem no ensino superior:

[...] explorar a essência que tem o ser humano, a essência que tem o profissional que está se constituindo ali, que está se formando ali e colocar para eles que o profissional não é só técnico, que, enquanto pessoa, ele tem que saber também explorar esse lado afetivo, esse lado emocional (P8).

Da mesma forma, P15 manifesta a importância de considerar as relações humanas como constituidoras do profissional. Ela refere que sua formação profissional, nesse caso, a Enfermagem, contribuiu para que pensasse nos processos de aprendizagem considerando a subjetividade humana:

[...] a graduação proporcionou muito isso, um aprendizado de vivência com o ser humano, de valorizar o ser humano, do cuidado, de valorizar muito mais a questão subjetiva do que objetiva, e isso me fortalece muito hoje como professora na questão da avaliação.

No sentido das afirmações das professoras, além da preparação técnica para o mercado de trabalho, a universidade visa perceber o que acontece no seu entorno, compreendendo e oferecendo respostas às mudanças sociais, ou seja:

[...] preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 173).

A constituição da identidade também é permeada, de acordo com os professores, pela aposta que se faz na educação como transformadora dos sujeitos:

[...] não só sujeitos capazes e preparados profissionalmente, mas pessoas melhores, seres humanos melhores. Então, eu tenho também isso como essência dentro da educação que é trabalhar com o outro na sua completude" (P10).

Igualmente, P13 se constitui como professora do ensino superior por acreditar na educação como meio de transformação social:

[...] o desafio das mudanças e transformações no campo da vida, das diferentes instituições e processos também vivenciais que eu tive, estar no ensino superior realmente é estar acreditando na mudança da educação, na formação desses profissionais.

Outro aspecto a ser destacado nas afirmações dos professores é a experiência como profissional da área que leciona na universidade. Na opinião deles, a atuação na área profissional, antes ou concomitante com a docência, qualifica os processos de ensino:

A minha experiência em sala de aula, ela se consolida pelo fato de eu também ser bacharel na mesma área, eu acho isso extremamente

importante, porque para mim é muito claro o que é o meu objeto de estudo pelo bacharelado... como fazer, o que fazer para chegar lá, pela licenciatura (P14).

A bagagem que eu trago como enfermeiro na assistência e como pesquisador. Se ele não tem uma certa bagagem, muitas vezes ele acaba tendo dificuldades, e o que embasa as minhas discussões em sala de aula é muito daquilo que eu vivenciei como enfermeiro assistencial, porque a teoria eu consigo buscar, por exemplo, assim, a cada semestre nós aqui temos desafios novos (P17).

Essas falas nos remetem à experiência, mas, nesse caso, não à experiência da profissão docente e sim à experiência de atuação na área específica de formação, que se traduz em conhecimentos técnicos da profissão.

Essa prática na área profissional, aliada à docência, traz à discussão a relação entre a teoria e a prática na constituição do profissional que se deseja formar. Essa relação, conforme Candau e Lelis (2001), pode acontecer numa visão dicotômica ou de unidade. Na visão dicotômica, teoria e prática são independentes, cabendo aos teóricos pensar, refletir e elaborar e, aos práticos, executar o que foi teorizado. Nesse caso, a prática decorre da aplicação da teoria, o que torna a teoria preponderante à prática. Já na perspectiva de unidade, a relação é interdependente e indissociável:

a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (Candau; Lelis, 2001, p. 63).

Nesse sentido, teoria e prática se encontram em um movimento dialético, regado pela reflexividade, no qual se retroalimentam. Essa reflexão, de acordo com Boff e Del Pino (2018, p. 20), não é:

[...] embasada somente nos saberes da experiência desconectada da teoria, trata-se da constituição de um profissional que reflete sobre os saberes obtidos na prática e os compreende à luz de uma teoria, articulando múltiplas interlocuções.

Na concepção dos professores, essa relação entre teoria e prática contribui para estabelecer sentido ao processo de aprendizagem do futuro profissional, ou seja, trazer essa experiência para sala de aula aproxima a realidade profissional dos conteúdos ali trabalhados.

Ainda sobre a constituição da identidade do professor do ensino superior, os participantes mencionam a formação continuada vivenciada na instituição:

Eu acredito que a formação oferecida hoje pela instituição, com certeza, a gente tem um ganho extremamente importante e, com certeza, é diferente. Não são somente as questões técnicas, então essa comparação. Assim, a gente vê nitidamente a necessidade de ter essa formação (P16).

Os docentes do ensino superior, principalmente das áreas técnicas, carecem de discussões e articulações com os objetivos da docência. Como não as tiveram nas suas formações iniciais, as formações no decorrer da trajetória são indispensáveis na constituição do processo identitário do professor universitário.

P15 considera indispensáveis as formações continuadas ofertadas na instituição e salienta o reflexo dessas formações para a prática educativa:

Indispensável. Então, até os alunos avaliam isso, mas como que o professor que tem doutorado, as aulas dele não são tão boas como aquela professora, aquele professor que só tem especialização, mas é o aperfeiçoamento de estar buscando, do modo como está ministrando, é o encontro também do alcance do desafio, das dificuldades que a turma apresenta. Então, essa implicação da busca de novos conhecimentos é algo que nenhum professor deveria deixar de realizar, mesmo com doutorado (P15).

De acordo com Nóvoa (2007, p. 16), a construção do processo identitário "é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo". Assim, os processos formativos, no âmbito da universidade, favorecem a reflexão sobre a ação docente e implicam diretamente as transformações e inovações da prática educativa, contribuindo para a constituição da identidade do professor no ensino superior.

### **Considerações finais**

O percurso realizado nesta pesquisa sugere algumas considerações que, a nosso ver, não se esgotam neste estudo, mas propõem um olhar para a constituição da identidade do professor do ensino superior. A identidade vista como processo se constrói pelo sentido que os professores atribuem à sua profissão de acordo com o contexto, as vivências e as relações que estabelecem com os outros e com o mundo.

Pretendeu-se com este trabalho identificar e analisar os fatores que influenciaram na constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de um grupo de professores. Para isso, analisaram-se os motivos que levaram à docência do ensino superior, por considerar que a escolha pela profissão é um dos fatores determinantes para entender o significado da sua profissão e sua prática educativa. Nos argumentos dos professores, a partir das histórias de vida, foi possível evidenciar os motivos que os levaram para a docência do ensino superior. Denominamos de perfil investigativo os argumentos que os conduziram para a docência. Esses argumentos revelam que os interesses dos professores estavam ligados à pesquisa.

Para além da pesquisa, porém, é preciso entender que a docência envolve outros aspectos atinentes às relações que se estabelecem com os alunos para desenvolver o seu trabalho. A docência é praticada mediante

uma postura investigativa, entretanto, por ser uma atividade complexa, exige do professor outros saberes. Além do domínio técnico da investigação, requer conhecimentos científicos, pedagógicos e práticos.

O estudo também revela o sentimento de insegurança dos professores no início de suas carreiras, pela falta de uma formação inicial voltada para os fundamentos da docência. A problematização da docência ocorre em serviço, ou seja, somente é realizada quando eles se deparam com o cotidiano da sala de aula.

As mudanças na prática educativa acontecem, de acordo com os professores, com o passar do tempo, por meio dos saberes da experiência, que resultam do cotidiano profissional e do conhecimento do meio em que atuam. Esses saberes assumem características de um saber interativo, produzido no âmbito das vivências e das relações humanas que permeiam a prática docente. Em decorrência dos saberes experienciais e das mudanças do perfil do acadêmico na atualidade, eles modificaram sua concepção de avaliação e buscaram inovar suas metodologias. Para que os saberes da experiência, ou práticos, configurem-se em identidade epistemológica, eles necessitam ser analisados pelos referenciais do campo da educação (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A relação entre teoria e prática também vem à tona na constituição da identidade profissional, no entanto, nesse caso, não se refere aos saberes práticos da profissão docente, mas sim às experiências da área profissional de formação específica. Na visão dos professores, ter experiência ou atuar profissionalmente na área concomitantemente com a docência favorece a construção do conhecimento profissional com os alunos, contribuindo para aproximar e atribuir sentido aos conteúdos trabalhados em sala de aula com a prática profissional.

A constituição da identidade docente, além da trajetória na universidade, dos estudos e da relação entre teoria e prática, é remetida às relações estabelecidas entre alunos e professores. Os professores reconhecem o espaço das relações humanas como constituidor da identidade docente, pois o objeto de trabalho do professor é o humano, e a docência, por sua vez, é uma profissão de interações humanas, na qual o professor vai desenvolvendo-se profissionalmente na medida em que vivencia as situações do cotidiano acadêmico com seus desafios, tensões e aprendizagens e reflete sobre elas, reelaborando seus saberes.

Por fim, as formações continuadas, vivenciadas na instituição, são apontadas pelos professores como fundamentais na constituição do processo identitário do professor do ensino superior, já que eles não tiveram nas suas formações iniciais aportes sobre a docência. A formação somente pela prática, no entanto, não é suficiente; é necessário o diálogo com outros, em assimetria, diálogos que impliquem reflexões teóricas à luz dos conhecimentos científicos.

Contudo, voltamos à nossa questão inicial: como o professor do ensino superior constrói a sua identidade profissional? De acordo com as afirmações dos entrevistados, analisadas à luz do referencial teórico, consideramos que o professor tem seu ingresso na docência do ensino superior pelo perfil



investigativo, tornando sua iniciação repleta de insegurança pela falta de conhecimentos específicos da docência. Esse profissional vai constituindo-se e identificando-se com a profissão no decorrer da trajetória docente pelos saberes práticos, resultantes das interações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico. Tais saberes precisam ser refletidos criticamente segundo os referenciais do campo da educação. Por isso, faz-se necessário, no âmbito da instituição, processos de profissionalização continuados, que possibilitem que os saberes da prática sejam problematizados e reconstruídos pelos professores, tanto individual como coletivamente.

---

## Referências

- BERBEL, N. A. N. et al. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: Eduel, 2001.
- BOFF, E. T. O.; DEL PINO, J. C. *Processo interativo de formação docente: uma perspectiva emancipatória na constituição do currículo escolar*. Curitiba: Appris, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação, 12).
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 56-72.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, F. L. *A identidade do professor: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoal e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Inep, 2000. p. 21-33.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério).

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOURIÑO-MOSQUERA, J. J. *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina, 1975.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

SEVERINO, A. J. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: USP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 3).

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236

---

Recebido em 21 de fevereiro de 2020.

Aprovado em 22 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela

Viviane Inês Weschenfelder<sup>I,II</sup>

Joelma Fernandes de Oliveira<sup>III,IV</sup>

Elí Terezinha Henn Fabris<sup>V,VI</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4861>

### Resumo

Este artigo aborda a interface entre a docência contemporânea e as relações interculturais, mediante análise de narrativas de professores de uma escola pública situada na fronteira Brasil-Venezuela. O espaço escolar se caracteriza pela coexistência, muitas vezes conflituosa, de diferentes culturas, etnias e nacionalidades. A partir da perspectiva pós-estruturalista, estudos sobre interculturalidade e docência são tomados como basilares para a construção argumentativa desenvolvida. Foram realizadas oito entrevistas com professores da escola pesquisada – material que é analisado por meio da ferramenta foucaultiana do discurso. Os excertos evidenciam a pluralidade de olhares docentes sobre as relações culturais na escola de fronteira. A presença de alunos estrangeiros pode ser entendida tanto como uma barreira quanto como uma oportunidade potente de aprendizagem para todos. O texto discute a possibilidade de uma docência constituída por um *ethos* fronteiriço que permita a existência da diferença e da produção de subjetividades dos sujeitos que habitam a escola.

Palavras-chave: diferença cultural; docência; educação intercultural; escola de fronteira.

<sup>I</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <vivianeweschenfelder@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-8410-4258>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Boa Vista, Roraima, Brasil. *E-mail*: <joelmaufr@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3272-8368>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <efabris@unisinos.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-3622-0289>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

## **Abstract**

### ***Teaching and intercultural relations on the Brazil-Venezuela border***

*The article addresses the interface between contemporary teaching and intercultural relations, through the analysis of the narratives of teachers from a public school, located on the Brazil-Venezuela border. The school is characterized by the coexistence, often conflicting, of different cultures, ethnicities, and nationalities. From the post-structuralist perspective, studies on interculturality and teaching are taken as basic to this discussion. Eight interviews were conducted with teachers and the data is analyzed using Foucault's discourse tool. The excerpts from narratives show the plurality of teaching views about cultural relations in the border school. International students' presence can be understood both as a barrier and as a powerful learning opportunity for everyone. The text discusses the possibility of teaching constituted by a "border ethos", which would allow the existence of difference and the production of subjectivities for those who inhabit the school.*

*Keywords: border school; cultural difference; intercultural education; teaching.*

---

## **Resumen**

### ***Docencia y relaciones interculturales en la frontera Brasil-Venezuela***

*Este artículo aborda la interfaz entre la docencia contemporánea y las relaciones interculturales, mediante el análisis de las narrativas de profesores de una escuela pública situada en la frontera Brasil-Venezuela. El espacio escolar se caracteriza por la coexistencia, muchas veces conflictiva, de diferentes culturas, etnias y nacionalidades. A partir de la perspectiva posestructuralista, los estudios sobre interculturalidad y docencia son tomados como básicos para la construcción argumentativa desarrollada. Se realizaron ocho entrevistas a profesores de la escuela investigada –material que es analizado utilizando la herramienta foucaultiana del discurso. Los extractos muestran la pluralidad de visiones docentes sobre las relaciones culturales en la escuela fronteriza. La presencia de alumnos extranjeros puede entenderse tanto como un obstáculo como una poderosa oportunidad de aprendizaje para todos. El texto discute la posibilidad de una docencia constituida por un ethos fronterizo que permita la existencia de la diferencia y de la producción de subjetividades de los sujetos que habitan la escuela.*

*Palabras clave: diferencia cultural; docencia; educación intercultural; escuela fronteriza.*

---

## A escola na fronteira Brasil-Venezuela: introdução

Em 2018, o município de Pacaraima, na fronteira Brasil-Venezuela, ocupou espaço frequente nos noticiários do País. Os motivos podem ser sintetizados na difícil situação em que se encontravam os venezuelanos e nos conflitos decorrentes da crise política, econômica e humanitária da Venezuela. A situação não está resolvida, e os tensionamentos resultantes da migração forçada de famílias venezuelanas para o estado de Roraima tornaram-se parte do cotidiano. Alguns anos antes desse agravamento, as relações étnico-culturais já eram complexas no território. As demandas por acolhimento e atendimento básico aos imigrantes, incluindo saúde e educação, acabaram por potencializar os conflitos culturais. Em Pacaraima, a fronteira proporciona um espaço escolar profundamente marcado pela coexistência de diferentes culturas, etnias e nacionalidades. É sobre o contexto da escola de fronteira que este artigo se debruça.

Como se constitui a docência em uma escola habitada por estudantes brasileiros indígenas e não-indígenas e venezuelanos indígenas e não-indígenas? Quais as práticas pedagógicas que circulam nesse espaço diverso e desafiador para um professor brasileiro? Essas são algumas inquietações que mobilizaram a realização de uma pesquisa (Oliveira, 2019) e deste texto, em que analisamos alguns dados resultantes da investigação.<sup>1</sup>

Neste artigo, nosso objetivo é analisar a constituição da docência em uma escola profundamente marcada por relações interculturais. Para isso, procuramos destacar as questões históricas, culturais e políticas que constituem as relações na área fronteiriça, como o fluxo significativo de imigrantes que chegam ao território roraimense em busca, sobretudo, de condições mínimas de subsistência.

A crise humanitária da Venezuela exige mobilização dos países vizinhos, mas os auxílios são insuficientes e a ausência de recursos se evidencia na região fronteiriça. O estado de Roraima passa pelo processo de migração em massa, e a condição de vulnerabilidade em que os venezuelanos se encontram em Pacaraima – muitos deles em situação de rua ou em abrigos improvisados – contribui para o sentimento de desamparo diante de um quadro que, há alguns anos, mostra-se gravíssimo. Em 2010, a população do município era de 10.433 habitantes, saltando para 18.913 em 2020 (população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Esse aumento populacional também se reflete nas escolas: no ensino fundamental, o número de matrículas passou de 2.447 alunos, em 2005, para 3.490, em 2018 (IBGE, [2017]), sendo parte significativa desse número de alunos venezuelanos. Um dos efeitos desse movimento é o acirramento dos conflitos e dos processos de exclusão, resultando em xenofobia, por exemplo.

Ressaltamos que a diversidade cultural de Pacaraima não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas de ambas as nacionalidades e idiomas. Roraima é o estado brasileiro com a maior concentração relativa de população indígena – mais de 11% da população do estado se autodeclarou indígena no censo do IBGE, em 2010. Pacaraima é a 8ª cidade com maior

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste artigo foi apresentada e discutida na 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

percentual dessa população no Brasil, com 55,4% (IBGE, [2021]), e tem sua área urbana contornada por comunidades indígenas de etnias diversas, o que faz com que seja forte a presença de roraimenses indígenas nas escolas. Assim, a escola de fronteira escolhida como lócus da pesquisa atende, sobretudo, a alunos venezuelanos indígenas e não-indígenas, bem como alunos brasileiros indígenas e não-indígenas. Além dos venezuelanos imigrantes e refugiados em Pacaraima, a escola conta com alunos que atravessam a fronteira diariamente para estudar, o que inclui também brasileiros que estão do outro lado da fronteira. Temos, portanto, um cenário extremamente diverso e potente para analisar como as relações entre docência e interculturalidade se desenvolvem nesse espaço.

Este trabalho tem como inspiração a perspectiva pós-estruturalista. Optamos por lentes que pertencem a um tipo de pensamento edificante, que tem como único princípio o *a priori* histórico, pois se trata de:

[...] uma perspectiva não fundacionista, não essencialista e não representacionista, [...] que rejeita qualquer relação de dominação [...], mas que exercita o questionamento contra qualquer relação de dominação. (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 148).

Sem nos vincularmos a ideologias, mas cientes das lutas nas quais somos engajadas, direcionamos esforços para o exercício permanente de problematização. Isso implica a desconstrução permanente dos essencialismos que homogeneizam as diferenças e reproduzem os preconceitos com os diferentes grupos étnicos e culturais que estão na escola de fronteira.

Além desta introdução, o texto está subdividido em quatro seções. Na seção 2, debruçamo-nos sobre os conceitos de cultura e interculturalidade e suas implicações para a docência. É também nessa seção que procuramos apresentar os pressupostos teóricos que dão sustentação ao trabalho. Na seção 3, descrevemos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, enfatizando as entrevistas com professores da escola de fronteira. Na seção 4, apresentamos os excertos do material que visibilizam a relação intercultural e analisamos as discursividades que constituem a(s) docência(s) dos sujeitos da pesquisa. Para finalizar, apontamos a relevância da escola de fronteira para pensar a docência contemporânea e discutimos a possibilidade de uma docência constituída por um ethos fronteiriço, que não apenas reconheça as diferenças étnicas e culturais, mas que também possa desenvolver o trabalho pedagógico a partir delas.

### **Interculturalidade e/na docência: conexões necessárias**

Hall (2016) utilizou o termo *centralidade da cultura* para mostrar como, a partir da segunda metade do século 20, a cultura penetra todos os segmentos da vida contemporânea e passa a constituir as relações humanas. A compreensão de que as práticas sociais são produzidas e historicamente constituídas faz com que a cultura seja "definida como um processo original

e igualmente constitutivo, [...] e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento” (Hall, 2016, p. 25). Esse deslocamento cultural, todavia, não ocorre de forma harmoniosa. Pelo contrário: à medida que a cultura adquire centralidade em vários setores da vida social, sua relação com a educação parece se tornar cada vez mais conflituosa. De acordo com Veiga-Neto (2003), que faz um exercício genealógico sobre a relação entre cultura(s) e educação, isso ocorre porque a pedagogia moderna foi construída justamente a partir da compreensão de cultura como “o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). O conceito de cultura, portanto, foi historicamente concebido com caráter diferenciador, elitista, único, unificador e idealista.

Como uma saída para essa discussão, o vocábulo cultura passou a ser problematizado e o uso plural do termo passou a ser utilizado. Mesmo que *cultura(s)* tenha sido compreendida como a forma mais adequada para situar o tema nas últimas décadas, antropólogos e outros intelectuais têm apontado limitações nesse conceito (Restrepo, 2014). Como efeito desse questionamento, termos como *multiculturalismo* e *interculturalidade* passaram a ser frequentemente usados, em especial este último, já que o primeiro tem sido alvo de duras críticas. Hoje, é praticamente consenso entre os estudiosos latino-americanos que o multiculturalismo está alicerçado unicamente no reconhecimento da diversidade cultural, o que acaba servindo como uma lógica do capitalismo global. Walsh (2012, p. 64) explica que esta é:

Una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a la expansión del neoliberalismo y los dictámenes del sistema-mundo.

Como alternativa ao multiculturalismo:

[...] la interculturalidad sería un auténtico proyecto movilizad desde los sectores subalternados como las poblaciones indígenas que cuestionaría los modelos de estado, del desarrollo y de la ciudadanía eurocéntricos que suelen naturalizar las elites. (Restrepo, 2014, p. 10-11).

Assim, *interculturalidade* é um termo utilizado habitualmente com finalidade positiva, apontado como possibilidade para compreender os espaços marcados pela coexistência de culturas e propor outras relações entre os grupos.

Walsh (2012) e Restrepo (2014) são autores que problematizam a naturalização e a positivação da interculturalidade, propondo uma discussão mais profunda de seus usos e sentidos. Nesse viés, vale destacarmos a importância dos estudos latino-americanos para o avanço do campo. Walsh (2012), por exemplo, direciona seu olhar para as lutas dos movimentos sócio-étnico-culturais e para as relações de poder construídas pelo colonialismo. No Brasil, os estudos de Candau (2012) são importantes porque contribuem para o desenvolvimento de uma educação intercultural voltada para um currículo pautado pelas diferenças, e não por sua homogeneização.



Neste texto, as análises de Walsh (2012) e Restrepo (2014) são potentes para compreender por que, a despeito da criação de algumas políticas educacionais, as demandas educacionais das escolas de fronteira continuam latentes.

Segundo Walsh (2012), a interculturalidade pode ser compreendida a partir de três perspectivas distintas. A primeira perspectiva é a *relacional*:

[...] la que hace referencia – de forma más básica y general – al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad (Walsh, 2012, p. 63).

Para a autora, essa perspectiva é problemática porque o enfoque relacional minimiza os tensionamentos, permitindo que as relações de dominação permaneçam intocáveis.

A segunda perspectiva é *funcional*. Útil ao sistema neoliberal vigente, a “interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2012, p. 63). Essa compreensão se aproxima da noção de multiculturalismo porque valoriza a diversidade étnica e cultural, mas, assim como a perspectiva relacional, o faz sem indicar modos efetivos de redução das desigualdades. Como consequência, criam-se novas formas de dominação a partir da inclusão de todos no jogo neoliberal.

A condução das populações étnicas é uma questão de governamentalidade, se considerarmos a ferramenta analítica desenvolvida por Michel Foucault. Definida pelo filósofo como o conjunto de técnicas que “têm por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (Foucault, 2008, p. 143), ela funciona como uma grade de inteligibilidade que nos permite fazer uma leitura da racionalidade contemporânea e entender como se articulam as estratégias biopolíticas que incidem sobre as populações. Com base em alguns de seus cursos, é possível afirmar que vivemos na era da governamentalidade, e que a biopolítica se faz presente por meio de práticas cada vez mais sutis, refinadas e articuladas com o neoliberalismo e a democracia.

O neoliberalismo pode ser entendido como um:

[...] conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes (Lopes, 2009, p. 108).

A importância atribuída pelo neoliberalismo ao consumo (de mercadorias, bens e serviços) contribui para a inclusão da população a partir de determinadas regras, descritas por Lopes (2009, p. 109): *i*) “manter-se sempre em atividade”; e *ii*) “todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação”. Quanto mais condições de os indivíduos participarem ativamente do jogo neoliberal, melhor o sistema se manterá. Já a democracia se constitui de um conjunto de princípios e práticas que organizam e caracterizam a população de um país e são por

ela vivenciados, como a liberdade individual, a participação política e a busca pelos direitos de todos, considerados cidadãos.

Walsh (2012) mostra que a maior parte das políticas governamentais e mesmo os posicionamentos da Unesco são pautados pela interculturalidade funcional, promovendo a inclusão da temática da diversidade étnico-racial como um dispositivo de seguridade. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif), criado em 2005, pode ser avaliado neste contexto. No documento orientador do Programa, encontramos a interculturalidade como um dos seus conceitos basilares (Brasil. MEC, 2008). A perspectiva intercultural proposta é de contato e aprendizagem com o outro, especialmente da língua, desenvolvendo uma relação de abertura da fronteira e de respeito às diferenças. Esse viés integracionista não é negativo em si mesmo, mas, segundo Walsh (2012), deve ser problematizado, pois procura promover uma coesão social e minimizar os conflitos, tornando-se ao mesmo tempo útil para as formas de governmentação neoliberalis.

O Peif funcionou de diferentes modos nas fronteiras brasileiras, especialmente em função de parcerias efetivadas com instituições que fornecem apoio e desenvolvem estudos sobre as escolas de fronteira<sup>2</sup>. Todavia, em Pacaraima, seus efeitos não foram percebidos. A escola pesquisada consta na listagem do Ministério da Educação (MEC), mas não houve ações desde 2009, ano de ingresso no Programa, o qual não foi mencionado nas narrativas analisadas. Tudo indica que o Peif foi pouco significativo para os professores dessa escola, apesar de centenas de estudantes venezuelanos cruzarem diariamente a fronteira para frequentarem as escolas cadastradas no Programa. Segundo Paz (2016), o projeto não teve andamento em função da crise econômica, uma vez que se trata de um termo de cooperação para favorecer a integração e o aprendizado da segunda língua.<sup>3</sup>

Por fim, a terceira perspectiva de interculturalidade apresentada e defendida por Walsh é a *crítica*. Segundo a autora, nesse viés:

[...] no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado (Walsh, 2012, p. 65).

Trata-se de um projeto político, social, epistêmico e ético, ainda por construir. É preciso que esse projeto seja construído porque:

[...] la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad. (Walsh, 2012, p. 66).

A perspectiva crítica mostra que não basta um programa nacional para compreender de outros modos o espaço de fronteira; é preciso desenvolver um olhar hiper-crítico a partir de cada cenário, considerando historicamente as narrativas, as relações de poder estabelecidas e o protagonismo dos diferentes grupos que constroem os territórios fronteiriços. Ao mesmo tempo, os programas alicerçados em uma política nacional de educação

<sup>2</sup> Exemplo de trabalho pode ser encontrado na fronteira entre Brasil e Argentina, no Rio Grande do Sul (UFFS, 2019).

<sup>3</sup> Algumas informações sobre o Peif estão disponíveis em Brasil. MEC ([2018]).

para as escolas e regiões de fronteiras são importantes e ajudariam a dar continuidade às ações produzidas nesses espaços, desde que criados em perspectivas que não subtraíam as diferenças.

Candau (2012) não apenas se aproxima de Walsh, como também faz uso de seus estudos para posicionar a perspectiva intercultural na educação:

A perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate. (Candau, 2012, p. 246).

Olhando especificamente para nosso campo, Candau (2012) contribui para a análise que queremos desenvolver sobre a docência na escola de fronteira. Todavia, como já vimos, pensar a interculturalidade em articulação com a docência não nos libera de tomar as precauções necessárias e definir o que queremos dizer quando argumentamos em prol da educação intercultural.

Restrepo (2014) analisa os sentidos do prefixo *inter* e do culturalismo como conceito, e evidencia os riscos de nos aliarmos às perspectivas que nós mesmos problematizamos. Em vez de caracterizar a interculturalidade, como faz Walsh (2012) ao defender que essa seja crítica, Restrepo sugere a utilização do termo sob rasura:

Mi argumento sobre la interculturalidad en cuestión no es que nos deshagamos del término de interculturalidad, sino que lo utilizemos 'bajo tachadura'. La expresión 'bajo tachadura' quiere decir que la palabra, de la cual no nos podemos simplemente deshacer, requiere una serie de precisiones y desplazamientos que interrumpen los significados convencionales en aras de abrir inusitadas significaciones. (Restrepo, 2014, p. 26).

Um dos elementos em jogo na interculturalidade crítica reside nos tensionamentos provocados pela identidade e pela diferença. No bojo dos embates políticos e culturais, está a luta pela representação dos diferentes grupos, que fortalecem suas identidades como estratégia de visibilidade. Essas lutas precisam ser reconhecidas, inclusive no campo do currículo. Atribuir identidades a determinados grupos sociais é uma das ações inerentes à vida em sociedade, uma vez que estabelecemos agrupamentos de indivíduos que se identificam e se diferenciam pelo pertencimento étnico, pela nacionalidade, pelo gênero, entre outras características. Como mostra Silva (2000, p. 97), "a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais". Ao serem fabricadas na linguagem, as identidades são também posicionadas de acordo com determinadas estruturas de poder e hierarquizadas. Não há dúvidas de que essas hierarquias estão vivas no espaço da fronteira e se reinventam ou se fortalecem diante de contextos de crise como a experienciada pela Venezuela.

Conforme Raffestin (2005, p. 13), fronteira:

[...] não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais.

Viver na fronteira vai muito além de limites geográficos – significa conviver com o novo, aprender novos jeitos de falar, de ser, de constituir-se como sujeito. Trata-se de um lugar que permite influenciar as características do outro e deixar-se influenciar por elas, também por meio de tensionamentos e desequilíbrios. Hall (2006, p. 35) explica: “as fronteiras nacionais não conseguem em definitivo encurralar as culturas, porque essas transgridem os limites políticos”.

Para Bhabha (2007), a fronteira é um espaço potente de produção de algo novo que, ao se movimentar, distancia-se dos clássicos modos de perceber as culturas e as identidades. Temos na fronteira uma espécie de *entre-lugar*, pois pertencer nacionalmente a um dos países não impossibilita a produção de subjetividades híbridas e a criação de novas formas de ser e estar em sociedade. Sem dúvidas, a escola de fronteira é um território em que o entre-lugar ganha força e vivacidade. A comunidade escolar – composta por professores, funcionários, estudantes de diversos pertencimentos nacionais étnico-raciais e suas famílias – precisa estar em contato para desenvolver o projeto educativo, que é comum, e colaborar com ele. Na escola, podemos constatar as desigualdades estruturais, as dificuldades de ensino/aprendizagem, os conflitos causados pela diferença cultural, as estratégias de colaboração desenvolvidas a partir das vulnerabilidades, das barreiras, dos obstáculos e das possibilidades de aprendizagem com o outro.

Segundo Biesta (2013, p. 180), “a questão educacional chave é como os indivíduos podem ser sujeitos, tendo em mente que [...] só podemos ser sujeitos em ação, isto é, em nosso ser com os outros”. Se a escola é uma maquinaria produtora de subjetividades normalizadoras que serviram aos propósitos da modernidade (Veiga-Neto; Traversini, 2009), essa mesma escola pode se tornar um espaço e um tempo de fabricação de subjetividades que estejam pautadas na singularidade, na possibilidade de viver em um mundo marcado pelas diferenças, de trabalhar com os afetos. Para que outras subjetividades sejam possíveis na escola, é importante que a docência seja constituída não só pela sensibilidade e pelas relações de aprendizagem com o outro, mas também pelo compromisso ético e social com a luta pela diminuição das diversas desigualdades.

Sem esgotar as teorizações possíveis e necessárias para pensar a interculturalidade e/na docência, apresentamos os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, de modo que as narrativas dos professores entrevistados passem a dialogar com os autores selecionados para este trabalho.

## A pesquisa na fronteira: aspectos teórico-metodológicos

O modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. (Paraíso, 2014, p. 26).

Usamos as palavras de Paraíso (2014) como epígrafe desta seção para evidenciar o quanto a pesquisa aqui apresentada vincula-se a um conjunto de especificidades que fala do tempo em que a investigação foi realizada, da forma como foi conduzida e das questões que direcionaram o olhar para os sujeitos e o espaço escolar. A pesquisa teve como lócus investigativo uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Pacaraima, localizada na fronteira ao Norte do Brasil, na divisa com a Venezuela. Segundo o Censo Escolar/Inep (2018), a escola conta com 78 funcionários e atende a 698 alunos; pertence à rede municipal de ensino e localiza-se na zona urbana.

O objetivo da pesquisa foi investigar como se constituem as docências em uma escola de fronteira, bem como entender e analisar os processos de inclusão/exclusão, relacionados ao fato de alunos venezuelanos indígenas e não-indígenas e brasileiros indígenas e não-indígenas frequentarem o mesmo espaço educativo. Nessa direção, estudar as docências desse ambiente é também repensar práticas inclusivas e excludentes do fazer docente em uma escola de fronteira. Em uma escola com tais características, alunos diferentes do ponto de vista étnico, cultural, social e de nacionalidade vivenciam diariamente o desafio e a oportunidade de se respeitarem e se valorizarem mutuamente na apropriação dos conhecimentos escolares e da escolarização que se desenvolve nesse contexto.

Entre 2015 e 2017, foi desenvolvida uma pesquisa *in loco*, com inspiração etnográfica, que se utilizou de observações, registros no diário de campo e entrevistas. Foram realizadas entrevistas com professores e com a coordenadora pedagógica. Neste texto, debruçamo-nos sobre as narrativas dos oito docentes entrevistados, seis dos quais são mulheres. Todos os professores entrevistados são brasileiros: três vieram de diferentes estados da região Nordeste, quatro são de Roraima, e um é do Pará. Portanto, os sujeitos da pesquisa são professores que, em certa medida, refletem a própria realidade da escola de fronteira e desse espaço fronteiriço, onde diferentes culturas convivem e contribuem para a compreensão da formação de uma escola diversa sob diferentes aspectos.

A pesquisa contou com aprovação de comitê de ética. O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi organizado com sete questões. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Para este texto, retornamos às transcrições e buscamos excertos de narrativas não necessariamente vinculados ao problema maior da investigação: optamos por selecionar as falas docentes que se referem às questões fronteiriças, e muitos aspectos relevantes emergiram.

O trabalho com as narrativas seguiu as orientações da análise de discurso foucaultiano. Para compreender o discurso em Foucault, é

necessário tomar a linguagem “como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (Veiga-Neto, 2007, p. 89). Os textos foram lidos na sua superfície e em sua materialidade, identificando-se as recorrências discursivas e a proliferação de enunciações presentes também em outros espaços, o que produz efeitos de verdade para essas discursividades. Do mesmo modo, essa forma de leitura permite identificar as enunciações díspares – determinados posicionamentos que aparecem como novidades dentro da análise discursiva –, e possibilita compreender as singularidades que constituem a docência dos professores entrevistados.

De acordo com Sommer (2007, p. 58)

Os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível. Quer dizer, o foco não estaria “no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais”. (Foucault, 2000, p. 193, tradução nossa).

Isso significa não apenas que somos criaturas da linguagem e constituídos a partir dos discursos que nos produzem como sujeitos, mas que “o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso” (Sommer, 2007, p. 59). Da mesma maneira, o que constitui a docência na escola de fronteira não está somente registrado naquele espaço específico, de forma isolada, mas reflete as concepções que sustentam a docência brasileira e a própria percepção de interculturalidade.

Passemos, então, para a apresentação das narrativas e dos aspectos que trazemos para esta análise.

### **Tensionamentos provocados pela diferença: docência na escola de fronteira**

Como disse, há muita dificuldade! Principalmente em relação à pontuação. Eles atropelam mesmo. Mais ou menos metade da turma, só que também tem outra questão. Aqui nós estamos numa fronteira. A fronteira tem suas questões. (Professor 5 – Língua Portuguesa).

Iniciamos esta seção com um excerto que sinaliza as especificidades da escola de fronteira. Quando o professor sinaliza as dificuldades dos alunos em relação à língua – um dos aspectos mais presentes no material analisado –, ele justifica sua própria observação, dizendo que “a fronteira tem suas questões”. Nosso argumento é que as especificidades da escola de fronteira exigem dos professores um trabalho pedagógico distinto do de outras escolas brasileiras, o que também acaba constituindo sua docência de outros modos. Se, por um lado, atuar nesse espaço é extremamente desafiador e coloca em evidência os preconceitos e as limitações do professor

em termos de formação pedagógica e compreensão da interculturalidade, por outro lado, não há dúvidas de que temos aspectos a aprender com esses professores. O desafio, então, é mapear as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola de fronteira e ampliar seu horizonte de possibilidades.

Durante a realização da pesquisa, percebemos que um dos aspectos latentes é a formação de professores. Os docentes sentem que lhes falta formação a respeito de como trabalhar com as diferenças na sala de aula, seja em relação à inclusão educacional ou a aspectos ligados a questões específicas dessa escola na fronteira, como a diversidade étnica e cultural. Isso fica visível quando uma professora relata o trabalho desenvolvido com sua turma sobre o tema das relações étnico-raciais. Vejamos dois excertos da mesma entrevista:

Eles [os alunos] perceberam que o nosso Brasil tem uma grande parte da cultura indígena, que eles foram os primeiros habitantes que estavam aqui. Os portugueses chegaram, mas ali eles já estavam e não se deixaram ser escravizados pelos portugueses, tanto que eles mandaram buscar os negros na África para fazer esse trabalho. Então, as crianças perceberam a importância que têm os indígenas para nós, na nossa cultura. (Professora 6 – Interdisciplinar).

Então, assim, foi uma aula bem interessante porque eles vão se descobrindo, vão descobrindo a raiz deles e vendo a importância que têm os indígenas na nossa vida, porque, até então, era só índio, não dava tanta importância. (Professora 6 – Interdisciplinar).

Nessa narrativa, a professora descreve uma estratégia pedagógica utilizada em sala de aula para trabalhar o conhecimento histórico com seus alunos. Contar a história com base na perspectiva indígena foi a abordagem realizada, e de forma bem-sucedida, como relata. Todavia, ao destacar a importância da cultura indígena e seus modos de resistência, a professora hierarquiza e acaba mostrando a escravidão negra como alternativa viável para o Brasil Colonial, simplificando um tema tão delicado para a história do País. Em outras palavras: para valorizar a história de um grupo étnico-racial, acaba desvalorizando outro, sinalizando uma dificuldade na compreensão do tema.

No segundo excerto, o destaque está na herança indígena de muitos estudantes da escola. A fala da entrevistada, "até então, era só índio", dá a ideia de que, até aquele momento, os alunos não viam nenhum aspecto de valorização da presença indígena, percepção que se modifica com a consciência da resistência dos povos que já habitavam o território americano. Outro elemento possível dessa fala está na interpretação da mestiçagem. Nessa visão, a mestiçagem do indígena com o europeu teria não só produzido a população brasileira, mas contribuído para qualificar o primeiro grupo. O que problematizamos, nesse caso, é se o pertencimento indígena dos estudantes é explorado como um modo de respeito à cultura ou como uma forma de amenizar seus traços e sua herança cultural. Por mais que seja importante considerar a história dos grupos que habitam a escola, é necessário que as hierarquias sejam desconstruídas e entendidas como processo de racialização, e não reformuladas.



Os fragmentos a seguir evidenciam como os conflitos étnicos e culturais ocorridos na região fronteiriça de Pacaraima se refletem no interior da escola:

[...] eles são muito discriminados, os estrangeiros. São chamados de venecos, são chamados de porco, dorme sujo, aí é difícil para eles. Na sala de aula, não é fácil. Os alunos choram. (Professor 4 – Interdisciplinar).

A situação "ah, quem é venezuelano é isso e aquilo", e a gente sempre, nas aulas, a gente teria que estar sempre abordando esse tema mais alto. (Professor 3 – Educação Física).

Os fragmentos nos dão a dimensão dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar, em decorrência do cenário de intolerância local com as famílias venezuelanas. Embora esteja localizada na fronteira, a escola é brasileira e, em termos de conhecimento, a estrutura de seu currículo é semelhante à de qualquer outra escola. As atividades escolares ocorrem em língua portuguesa, e boa parte dos alunos venezuelanos que chegam não têm domínio da língua, enquanto vários professores têm dificuldades em trabalhar com o idioma espanhol. Vejamos mais um excerto:

No primeiro dia, pois isso que foi fim de semana. E assim, a questão das chacotinhas, do *bullying* realizado entre uns e outros, nós tentamos evitar ao máximo porque, senão, ia além, porque de vez em quando tinha um chorando porque estavam falando da nacionalidade deles. Chorando e choram, chorando porque o colega tinha falado que ele estava aqui e que ele era morto de fome, essas coisas aí. Então, a gente teve que intervir para não haver. (Professora 7 – Ciências).

Este relato se refere a um dos momentos mais violentos vivenciados na fronteira Brasil-Venezuela. Em agosto de 2018, houve um movimento dos moradores de Pacaraima para a expulsão de venezuelanos (Alvim, 2018), e a professora relata como esse conflito reverberou na sala de aula. Percebemos que mesmo os alunos venezuelanos com condições menos precárias fortalecem o olhar excludente sobre aqueles que estão na condição de refugiados e em situação de rua. Obviamente, a intensidade das relações interculturais perpassa e constitui o currículo escolar<sup>4</sup>, mesmo que essa não seja a intenção. Essas relações se fazem presentes não só na necessidade de mediação de conflitos durante as atividades escolares, mas também no modo como o conhecimento é trabalhado em sala de aula.

Quando pensamos no que os tensionamentos culturais provocam em termos de trabalho pedagógico, podemos sinalizar duas formas bastante distintas de lidar com as especificidades da escola de fronteira. Na primeira delas, as diferenças étnicas, culturais e linguísticas são consideradas um entrave para o processo educativo. O excerto a seguir exemplifica:

Mas eles estão estudando aqui, vão ter que se colocar de acordo com o que nós estamos vivenciando, porque não tem como. Estou trabalhando sobre o Brasil. Eles dizerem que moram em Santa Helena, porque eles escolheram aqui para estudar, não é verdade? Escolheram a língua portuguesa para aprender, não foi? Então, fica meio assim [...]. (Professora 6 – Interdisciplinar).

<sup>4</sup> Entendemos currículo como "as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes, [...] ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas" (Moreira; Candau, 2007, p. 18) dentro do espaço escolar ou, quando fora dele, sob sua responsabilidade.

Em que medida estudar no Brasil pode ser visto como uma escolha para os alunos da escola pesquisada? E, mesmo que seja uma opção, isso implicaria desvincular-se de suas raízes para responder à pergunta do modo como o professor considera correto, homogeneizando sua resposta com as dos colegas da turma? Vemos, nessa narrativa, além do fortalecimento da divisão entre *nós e eles*, a tentativa de eliminação da diferença em prol da homogeneização, um apagamento forçado de um pertencimento geográfico, cultural e identitário. Historicamente:

[...] a questão do outro interpela a educação, especialmente porque as normas e princípios universais, pela sua pretensa abrangência, têm dificuldade em se deixar mesclar pelo estranho, incluir o singular e tudo aquilo que escapa às regularidades. (Hermann, 2014, p. 16).

Como aponta Hermann (2014, p. 92):

[...] as éticas que exerceram influência no pensamento pedagógico tendem a excluir a ambiguidade, a diferença, aquilo que não se enquadra nas normas, não pondo em evidência a alteridade.

Foi a partir das últimas décadas que a função totalizante e universal da educação escolar passou a ser confrontada pela necessidade cada vez maior de fazer com que as singularidades sejam visibilizadas, não apenas no espaço físico da escola, mas também na organização curricular. Esse é o caso da inclusão de temáticas como as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade e educação especial/inclusiva, que têm encontrado espaço na produção intelectual sobre currículo.

A narrativa abaixo mostra como a dificuldade com a diferença que habita a escola – neste caso, em relação à língua espanhola – torna-se um entrave para o processo de ensino e de aprendizagem:

A língua portuguesa, ela é muito mais difícil em se comparando com a língua espanhola, então, eu observo, assim, que é uma confusão grande que eles também têm nessa questão: gramática, verbos, verbos também. Estou falando mais especificamente dos alunos venezuelanos ou dos brasileiros que moram lá, que têm mais dificuldade e acabam sendo mais prejudicados por não terem uma compreensão da língua portuguesa. [...] Essa é a questão da dificuldade. (Professora 1 – Interdisciplinar).

Considerar o idioma espanhol mais fácil parece ser uma afirmação do senso comum, e pode funcionar como uma forma de desvalorizar e deslegitimar a cultura do outro grupo. Nesse caso, valeria perguntar se o mais fácil está vinculado à aproximação entre os idiomas – o que seria uma contradição, se levarmos em conta as dificuldades de alfabetização e de domínio da segunda língua entre os sujeitos que falam português ou espanhol como primeiro idioma – ou se seria uma forma de afirmar a superioridade da própria cultura. Já no excerto a seguir, a professora expressa as dificuldades provocadas pela diversidade étnica e de nacionalidades. Não há, no entanto, um esclarecimento maior sobre o que provocaria essa dificuldade. Vejamos:

As dificuldades maiores que a gente tem aqui, por ser fronteira, justamente é com os alunos imigrantes porque não tem só venezuelanos, tem outras, tem outras. Tem peruanos, venezuelanos, tem árabes, tem indígenas... (Professora 8 – Português).

Teríamos, ainda, outros excertos que demonstram uma hierarquização em relação à nacionalidade, indicando a importância de os brasileiros aprenderem e se sentirem pertencentes à escola, ou ainda, evidenciando as representações negativas dos venezuelanos. Entendendo que essas discursividades precisam ser localizadas no tempo e no espaço em que são expressas, uma vez que repercutem formas de pensar a cultura do outro que desestabilizam o território, nosso intuito não é julgar os professores, nem mesmo estabelecer um perfil específico de docência. É muito provável que esses mesmos sujeitos também desenvolvam práticas inclusivas na escola em que atuam. Na análise dos dados da pesquisa, percebemos que as entrevistas acabam sendo momentos de vazão das angústias que afetam os professores, o que ocorre na escola de fronteira em Pacaraima e em muitos outros espaços escolares.

A segunda forma de lidar com as especificidades da escola de fronteira, bastante distinta da primeira, é considerar as diferenças culturais como uma oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes. Sem hierarquizar as diferenças e trabalhando para que todos possam aprender, vemos um grupo de professores que aproveita a diversidade existente para desenvolver relações de respeito mútuo e de valorização dos saberes dos diferentes sujeitos. Os três excertos a seguir trazem o relato de como os professores atuam nessa direção:

A dificuldade principal é o idioma. E a facilidade é você estar aprendendo também com eles. [...] então, é bom, porque a gente está trazendo as culturas, os três tipos de cultura, dos venezuelanos, porque a gente aprende com eles. (Professora 4 – História).

Eu procuro deixar sentado um brasileiro e um venezuelano, para ter uma ajuda e também para acontecer a interação e o diálogo. (Professora 4 – História).

Porque a gente tem alunos aqui de várias culturas, de outro país também, que a gente também atende aqui, e daí eu sempre procuro pegar o que eles têm lá, tipo, algum esporte que é popular lá, eu trago para cá, para os alunos brasileiros aprenderem. (Professor 3 – Educação Física).

Nesses relatos, vemos que os desafios provocados pelas diferenças não são ocultados, mas transformados em potencialidade. Os professores não permitem que seus preconceitos afetem seu trabalho pedagógico, preferindo olhar de outros modos para o contexto em que atuam. Apesar da produtividade do trabalho desse segundo grupo de professores, poderíamos dizer que a interculturalidade desenvolvida na escola de fronteira está muito próxima da perspectiva relacional (Walsh, 2012). Enfatizar os aspectos positivos das diferentes culturas pode ser um começo importante, mas não aparece, nas narrativas, qualquer problematização das condições históricas e políticas que contribuiriam para a compreensão dos conflitos na fronteira.

Certamente, ainda precisamos avançar em direção a uma formação de professores que desenvolva uma docência comprometida com uma educação intercultural crítica (Walsh, 2012). Sem a possibilidade de analisarmos os conflitos por outros ângulos e problematizarmos os preconceitos que circulam em nosso meio, a tendência é reproduzirmos os discursos e desenvolvermos as mesmas práticas pedagógicas excludentes que povoam muitas de nossas escolas. Iniciativas pedagógicas nessa direção também começam a ser compartilhadas e podem inspirar novas formas de trabalho na escola de fronteira.<sup>5</sup>

O conceito de ensino culturalmente relevante, desenvolvido por Ladson-Billings (1995, 2008), pode contribuir nessa direção, especialmente quando pensamos na educação básica. Segundo a autora, essa concepção tem como base três elementos centrais, o que “necessariamente proporia fazer três coisas – produzir estudantes que podem alcançar academicamente, produzir estudantes que demonstram competência cultural e desenvolver estudantes que podem ao mesmo tempo entender e criticar a ordem social existente” (Ladson-Billings, 1995, p. 474, tradução nossa). O ensino culturalmente relevante não leva em consideração apenas as especificidades culturais, sociais e étnico-raciais dos estudantes, mas sugere que nós, professores, possamos refletir sobre nosso pertencimento étnico-racial e o modo como nossas experiências nos constituem como sujeitos, sem deixar de lado o ensino/aprendizagem e o compromisso com a transformação social.

Da mesma forma, não podemos permitir que a escola se limite a um espaço de convivência (Fabris, 2014), mesmo que tal convivência oportunize aprendizagens valiosas para a vida em sociedade. Escola é espaço de encontro pedagógico, onde o conhecimento sistematizado, culturalmente relevante, ou ainda, o conhecimento que transforma os sujeitos e a sociedade, para uma vida justa e socialmente comprometida com o outro, precisa estar em evidência no ensino que é desenvolvido nessas instituições. Um ensino que posicione a todos em um “estado de diálogo” (Biesta, 2020).

A análise das entrevistas nos permitiu identificar duas formas de trabalhar com as diferenças na escola de fronteira. Em que pese nosso desejo de que as diferenças não resultem em hierarquizações étnico-culturais, mas proporcionem a aprendizagem da vida com o outro, é possível concluir que, na escola de fronteira, a docência se constitui pela experiência profunda de contato com as diferenças e os desafios/oportunidades que resultam da convivência entre sujeitos brasileiros e venezuelanos, indígenas e não-indígenas. Na pesquisa mais abrangente, os resultados apontaram para a constituição de “docências fronteiriças”. A tese defendida mostrou que:

As escolas de fronteira são espaços de amplas, diferenciadas, múltiplas e complexas relações culturais. Quando as docências agenciam possibilidades para o ensino e a aprendizagem, há docência para as diferenças e quando não procuram ver os problemas nem agenciam possibilidades para o ensino e aprendizagem, há docências da invisibilidade (Oliveira, 2019, p. 11).

<sup>5</sup> Exemplo de projeto inclusivo desenvolvido em escola pública de Pacaraima (Escolas..., 2020).

Considerando que a “fronteira tem suas questões”, como destaca um dos sujeitos de pesquisa, queremos caracterizar esse espaço como potente para o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2012; Candau, 2012). Isso porque a fronteira, e mais especificamente a escola de fronteira, evidenciam as questões políticas, culturais, econômicas e étnicas que se mesclam e que desafiam a vida coletiva e a própria constituição das identidades nacionais. Pacaraima e a escola pesquisada são exemplos de que as relações humanas são constituídas por um *ethos* fronteiriço, um conjunto de práticas que constituem um jeito de ser e de agir nesse espaço em que a diferença é presença constante. Os resultados desta pesquisa indicam a importância não apenas de trabalhar com os sujeitos do contexto de escola de fronteira, para que juntos possam ressignificar o espaço de atuação e sua própria prática pedagógica, mas também com toda e qualquer escola brasileira onde a diferença é constitutiva do coletivo.

### A docência e o *ethos* fronteiriço: considerações finais

“Etimologicamente, a palavra grega *ethos* é polissêmica, podendo significar um conjunto de hábitos – *ethos*-hábito – e de valores, ideias ou crenças, característicos de uma determinada cultura – *ethos*-costume” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 81). Com base na concepção de *ethos*, finalizamos este texto, sugerindo sua produtividade para pensar também na constituição da docência. Sabemos que a docência é produzida a partir da conformação de saberes específicos, pedagógicos e experienciais (Tardif, 2002), mas, em um contexto como a escola de fronteira, vemos que a experiência tem a força de reposicionar os demais saberes e produzir outras formas de docência. As experiências profissionais estão sempre em articulação com a história de vida e com a relação que estabelecemos com nós mesmos e com os outros. Além disso, constituímos-nos professores em determinado tempo e espaço, e essa localização espaço-temporal diz muito sobre nossa formação, nosso posicionamento político e nossa relação com as políticas educacionais.

Além da luta pela interculturalidade crítica, conforme argumentamos a partir de Walsh (2012) e Candau (2012), a docência engendrada pelo *ethos* fronteiriço envolve outras questões que precisam ser consideradas. As limitações em relação à formação de professores, a falta de recursos e a responsabilização docente pelo eventual fracasso acadêmico dos alunos são algumas dessas questões. Sem dúvidas, o avanço na temática da fronteira e da docência nesse contexto depende do debate coletivo e do comprometimento não apenas da região fronteiriça, mas de toda a sociedade brasileira. Um bom começo seria, quem sabe, perguntarmos-nos o que temos a aprender com a escola de fronteira, pois compreendemos que ela é um espaço potente para pensar a alteridade e a diferença na educação.

Além disso, a interculturalidade pode ser uma das ferramentas que deixa florescer as diferenças e, quando necessário, a identidade, produzindo um *ethos* fronteiriço de acolhimento ao outro. Que possibilidades temos,

então, para que a docência possa ser constituída por um ethos fronteiriço que permita a existência da diferença e da produção de subjetividades dos sujeitos que habitam a escola?

---

### Referências

ALVIM, M. A cronologia da crise migratória em Pacaraima, na fronteira entre Brasil e Venezuela. *BBC News Brasil*, São Paulo, 20 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45242682>>. Acesso em: 30 set. 2021.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, G. *A (re)descoberta do ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Escolas de fronteira*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Escola de fronteira*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 30 set. 2021.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

DAL'ÍGNA, M. C.; FABRIS, E. T. H. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

ESCOLAS de Roraima promovem iniciativas de inclusão reconhecidas nacionalmente. *Correio do Lavrado*, [S. l.], 9 jun. 2020. Disponível em: <<https://correiodolavrado.com.br/2020/06/09/escolas-de-roraima-promovem-iniciativas-de-inclusao-reconhecidas-nacionalmente/>>. Acesso em: 30 set. 2021.

FABRIS, E. T. H. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, R. R. D. (Org.). *Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 47-66.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HERMANN, N. *Ética & educação*: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pacaraima*. [Rio de Janeiro, 2017]. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/pacaraima/panorama>>. Acesso em: 30 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Indígenas*: gráficos e tabelas. [Rio de Janeiro, 2021]. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>> Acesso em: 30 set. 2021.

LADSON-BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

LADSON-BILLINGS, G. *Os guardiões de sonhos*: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). *Inclusão escolar*: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

OLIVEIRA, J. F. *Docências em escola de fronteira*: diferenças, silenciamentos e possibilidades de pedagogias interculturais. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

PARAÍSO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo*: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias



analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 23-45.

PAZ, S. E. T. *Escolas Bilíngues de Fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima*. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteira) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, 2016.

RAFFESTIN, C. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, T. C. M. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005. p. 9-15.

RESTREPO, E. Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Revista de la Universidad Del Este*, Ciudad del Este, v. 7, n. 7, p. 9-30, 2014.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Campus Cerro Largo divulga livro sobre Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif)*: participam da obra professores, estudantes e comunidade que fizeram parte do projeto. Chapecó, 28 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/noticias/campus-cerro-largo-divulga-livro-sobre-programa-escolas-interculturais-de-fronteira-peif-1>>. Acesso em: 30 set. 2021.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul. 2010.

VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. Por que governamentalidade e educação? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 13-19, maio/ago. 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

---

Recebido em 18 de abril de 2021.

Aprovado em 25 de agosto de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia

Mariana Aparecida Serejo de Souza<sup>1,11</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4573>

### Resumo

Este artigo apresenta resultados de estudo que teve por objetivo analisar como a dimensão da educação não escolar, especificamente, é abordada nos projetos curriculares do curso de Pedagogia, tendo em vista as diversas exigências formativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2006. A proposta metodológica foi estruturada em dois momentos: 1) revisão bibliográfica, na qual buscamos aportes que inter-relacionam a educação não escolar com a Pedagogia e referenciais da teoria curricular para lançar luzes sobre a compreensão do texto das diretrizes curriculares; e 2) pesquisa documental, na qual examinamos dez projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de instituições de educação superior do Distrito Federal, destrinchando-os em categorias temáticas, por meio das quais efetuamos a análise do conteúdo levantado. Após a imersão nos dados, chegamos ao entendimento de que essas instituições formam o pedagogo docente em atenção às diretrizes do curso, mas sinalizam para os espaços de atuação profissional além da escola, especialmente ao delinear disciplinas e estágios supervisionados que contemplem esse campo. Porém, observamos o isolamento e a desconexão desses componentes curriculares em relação à proposta formativa geral, o que indica a necessidade de engendrar propostas curriculares mais efetivas para abarcar a dimensão não escolar na formação dos pedagogos.

Palavras-chave: currículo; curso de Pedagogia; educação não escolar.

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <marianaserejo@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9478-4509>>.

<sup>11</sup> Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil.

## **Abstract**

### ***The place of non-school education in Pedagogy curricula***

*The article presents results of a study that aimed to analyze how specific non-school education is approached in curricular projects of a pedagogy course, in view of the different training practices applied by the National Curriculum Guidelines, approved in 2006. The methodological proposal was structured in two moments: 1) bibliographic review, in which it is contributed that they are interrelated with non-school education with Pedagogy and references of curricular theory to touch on the understanding of the text of the curricular rules; and 2) documentary research, in which ten pedagogical projects of the Pedagogy course of higher education institutions in the Federal District are examined, distinguishing them in thematic categories, through which an analysis of the surveyed content is effected. After being immersed in the data, we arrived at the understanding that these teaching institutions, in accordance with the course guidelines, form the pedagogue but signal to the spaces of professional performance beyond the school, especially to outline disciplines and supervised internships that contemplate this field. However, we observe the isolation and disconnection of these curricular components in relation to the general training proposal, which signals a need to create more effective curricular proposals to encompass a non-school exhibition in the training of pedagogues.*

*Keywords: curriculum; non-school education; Pedagogy course.*

## **Resumen**

### ***El lugar de la educación no escolar en los currículos de Pedagogía***

*Este artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar cómo se aborda la educación no escolar específica en los proyectos curriculares de la carrera de Pedagogía, en vista de las diferentes prácticas de formación aplicadas por las Directrices Curriculares Nacionales, aprobadas en 2006. La propuesta metodológica fue estructurada en dos momentos: 1) revisión bibliográfica, en la que buscamos aportes que interrelacionen la educación no escolar con la Pedagogía y referenciales de la teoría curricular para arrojar luces sobre la comprensión del texto de las directrices curriculares; y 2) investigación documental, en la que se examinaron diez proyectos pedagógicos de la carrera de Pedagogía de las instituciones de educación superior del Distrito Federal, separándolos por categorías temáticas, por medio de las cuales se analizó el contenido planteado. Después de la sumersión en los datos, llegamos a entender que estas instituciones capacitan al pedagogo docente de acuerdo con las directrices de la carrera, pero señalan espacios de práctica profesional más allá de la escuela, especialmente al delinear disciplinas y pasantías supervisadas que abordan este campo. Sin embargo, observamos el*

*aislamiento y la desconexión de estos componentes curriculares en relación con la propuesta de formación general, lo que indica la necesidad de engendrar propuestas curriculares más efectivas para abarcar la dimensión no escolar en la formación de pedagogos.*

*Palabras clave: carrera de Pedagogía; currículo; educación no escolar.*

---

## **Palavras iniciais**

Ao vislumbrarmos o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, observamos que ele revela diferentes direções, o que dificultou a consolidação de sua identidade como campo de investigação específico da educação e como espaço de formação de profissionais.

As determinações legais impostas ao longo do tempo, em grande medida, prescindindo da participação da comunidade acadêmica e dos sujeitos diretamente envolvidos com a questão, conduziram a distorções tais que se chegou a pensar na extinção do curso por falta de objeto próprio (Silva, 2006; Saviani, 2012).

O cenário social, político e econômico influenciou sobremaneira esse trajeto. Não obstante as intempéries, o curso permaneceu. Fortaleceu-se do ponto de vista normativo com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, agora sob a influência de discussões geradas no seio de movimentos organizados de educadores, ainda que em meio a dissensos relacionados às diferentes perspectivas de formação almejadas.

Nesse sentido, o documento consolida a vertente que propugna a docência como base da formação inicial do pedagogo. Ademais, acena para a possibilidade de atuação desse profissional em outros espaços além da escola. Ou seja: observa-se no discurso legal a ampliação do escopo de formação do pedagogo.

Na esteira dessas questões, passados mais de dez anos da edição das diretrizes curriculares, buscamos discutir, neste texto, resultados de pesquisa mais abrangente na qual objetivamos desvelar o lugar da educação não escolar (ENE) na formação dos alunos do curso de Pedagogia, tendo em vista o seguinte questionamento central: como os contextos não escolares são abordados nos projetos pedagógicos das instituições de educação superior (IES)?

## **Reflexões teóricas**

### *Educação em perspectiva ampliada, Pedagogia além da escola*

De início, desejamos assentar que a educação é um fenômeno complexo, multidimensional, que ocorre em diferentes espaços sociais,

portanto não abrange somente o ambiente escolar oficial. A amplitude subjacente ao conceito de educação nos conduz a entender que vários são os contextos em que ela está presente na sociedade (Libâneo, 2010; Severo, 2015; 2017; Miranda; Agreda, 2017).

Com esse olhar em perspectiva, observamos que a literatura vislumbra a educação, conceitualmente, sob três modalidades: educação informal, educação formal e educação não formal, taxonomia atribuída a Coombs e Ahmed, registrada em meados dos anos de 1970, segundo Vazquez (1998) e Gohn (2010).

Cada uma dessas dimensões apresenta características que merecem realce. A primeira delas, a educação informal, identifica-se com os processos de socialização do indivíduo e pode ocorrer em diferentes espaços sociais: “[...] família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (Gohn, 2006, p. 27).

A autora ainda enfatiza que a educação informal

[...] socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta (*sic*) ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. (Gohn, 2006, p. 29).

Para entendermos a segunda modalidade, a educação formal, recorremos a outra obra de Gohn (2010), na qual a autora assevera que o seu ambiente é a escola, legalmente instituída, organizada com base em diretrizes nacionais e regras definidas; seu foco é o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados; seu tempo e seu espaço são predeterminados; seu currículo é normatizado; e seu avanço aos níveis mais elevados de ensino é formalizado pela concessão de titulação aos alunos.

Já a educação não formal, a terceira dimensão da tríade, pode ser compreendida como: “[...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado”, consoante Trilla (2008, p. 42).

A descrição de algumas das principais características das modalidades educativas, a princípio, mostra-se fundamental para construirmos uma acepção mais ampliada sobre a educação. Inclusive, alguns autores (Miranda; Agreda, 2017; Libâneo, 2010; Trilla, 2008) advogam que as três dimensões clássicas da educação precisam ser compreendidas a partir das possíveis interfaces entre elas, sem isolamento, para que os sujeitos aprendentes encontrem no sistema educativo as condições necessárias para traçar roteiros de aprendizagem em diferentes situações na vida social além da escola formal.

Observamos, porém, certa dificuldade para estabelecer, de forma cristalina, fronteiras entre cada uma delas. Ao buscarmos uma terminologia capaz de representar os espaços educativos existentes na sociedade além do ambiente escolar, encontramos a expressão “educação não escolar”. De acordo com Severo (2017, p. 136), por englobar as “práticas consideradas

formativas situadas fora da escola”, essa proposta conceitual é mais apropriada para se referir às ações inseridas no bojo da educação não formal e informal.

Seguindo a mesma linha de Severo (2017), Moura e Zuchetti (2006) empregam a expressão “educação não escolar” para diferenciar as ações educativas informais e não formais das que ocorrem regularmente na escola. As autoras ressaltam que, historicamente, muitas experiências de ENE no Brasil têm sido sistematizadas como educação não formal. Porém, tal vinculação “[...] pode constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual” (Moura; Zuchetti, 2006 p. 230).

Além disso, Moura e Zuchetti (2006) argumentam que a pretensa oposição entre “formal” e “não formal” poderia denotar a inexistência de práticas formais além dos muros escolares oficiais, premissa improcedente, considerando-se, por exemplo, conforme Severo (2017, p. 136), as ações de “[...] alfabetização ou supletivo e uma cooperativa popular de trabalho que, ao seu término, acredita formalmente a aprendizagem dos trabalhadores com um documento válido como certificação escolar”.

Destarte, a ENE se relaciona com ações educativas que prolongam tempos e espaços formativos, organizados em função das necessidades que emanam no contexto do sujeito aprendente e de sua comunidade, conduzindo a uma proposta de educação mais dinâmica, processual, que acompanha o desenvolvimento de vida das pessoas (Severo, 2015).

De fato, mostra-se evidente que a educação acontece em diferentes ambientes, portanto não é fomentada apenas nas escolas formais. Em virtude de o campo da Pedagogia estudar e articular epistemologicamente a teoria e a prática da educação, podemos concluir que o pedagogo, ao ser formado para desenvolver o trabalho educativo, pode ser inserido profissionalmente nos variados espaços não escolares presentes na sociedade. É o que reforça Libâneo (2010, p. 51): “[...] o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade”.

Sob o mesmo horizonte, Schimtz (2013, p. 36) ressalta que

[...] o pedagogo deixa de ser o profissional que foi no século XX. Apresenta-se agora como agente de transformação dessa realidade que gradativamente começa a projetar-se. Destarte, o pedagogo se insere no mercado de trabalho de forma mais ampla e diversificada, considerando que a nossa sociedade exige cada vez mais profissionais multifacetados (capazes de exercer diferentes funções em diferentes espaços, formais ou não formais).

As contribuições dos autores apontam para a necessidade de se refletir sobre a formação do pedagogo diante das dinâmicas sociais que se concretizam em relação à aprendizagem nos mais variados contextos. Para vislumbrar essa problemática, é preciso reconhecer que a ENE é um objeto legítimo da Pedagogia, o qual “[...] requer, todavia, ser sistematizado conceitualmente em um nível mais consistente no interior da relação entre educação, sociedade e ação pedagógica” (Severo, 2017, p.133).



Buscando pistas para elucidar a questão, Severo constatou, em sua pesquisa de doutoramento, que a associação entre Pedagogia e ENE nos projetos curriculares do curso de Pedagogia analisados conduz, muitas vezes, ao entendimento de que a atuação pedagógica nesses contextos se reduz a um trabalho de ensino fora da escola. Todavia, ressalta que:

[...] o espectro de habilidades que se associam às dinâmicas dessas práticas, especialmente as que acontecem no âmbito da educação não formal, estrutura-se a partir de um conjunto pluralizado de saberes e modos que são mobilizados de acordo com as especificidades e necessidades de cada cenário educativo. (Severo, 2017, p. 148-149).

Notamos, dessa maneira, que os contextos não escolares se estruturam, em grande medida, de forma diversa das instituições escolares vinculadas à educação básica; possuem idiosincrasias que requerem alguns saberes profissionais do pedagogo, ligadas à dimensão técnico-operativa, além daquelas ligadas à docência, como também nos alerta Severo (2017). Isso não significa que os saberes da docência são dispensáveis, mas que os espaços não escolares precisam de uma abordagem curricular voltada também à reflexão do trabalho pedagógico que se desenvolve nesses cenários.

A crítica de Severo (2017), portanto, não está na formação docente, base do curso de Pedagogia (preconizada nas diretrizes curriculares), e, sim, na visão latente nos documentos curriculares de que essa ênfase formativa favoreça, por si só, o desenvolvimento de saberes profissionais circunscritos às práticas não escolares.

À luz das explicitações, é necessário evoluir nas discussões e reflexões que enfocam a atuação do pedagogo em espaços não escolares, de maneira a aproximá-la, de fato, da formação oferecida nos cursos de Pedagogia, com a estrutura atual preconizada pelas diretrizes; bem como pensar em caminhos e alternativas para o curso que ampliem a visão sobre o trabalho do pedagogo. Além disso, seria importante se desenvolver uma argumentação conceitual que enfatize o fenômeno pedagógico que ocorre no campo não escolar propriamente dito, isto é, uma análise de cunho epistemológico mais aprofundado sobre a natureza do curso que também contemple a questão (Severo, 2017). Percurso a ser construído; passos a serem dados.

Toda essa discussão nos direciona para os processos formativos preconizados pelo curso de Pedagogia aos seus graduandos ao longo de sua história, culminando com a edição das diretrizes curriculares do curso, aprovadas em 2006, as quais evidenciaram a inserção da vertente não escolar entre as preocupações dessa formação.

### *Curso de Pedagogia no Brasil: percurso até as atuais diretrizes curriculares nacionais*

Em breve síntese, como nos auxiliam Saviani (2012), Silva (2006), Brzezinski (2012), Franco, M. A. S., (2008) e Gatti (2010), podemos assinalar

as diferentes orientações a que o curso de Pedagogia foi submetido no Brasil ao longo de sua história, conforme seus principais marcos legislativos:

- a) Decreto-lei nº 1.190/1939 (bacharelado) – licenciatura com mais um ano de didática (esquema 3+1);
- b) Parecer CFE nº 251/1962 (bacharelado e licenciatura) – administração escolar como base da formação;
- c) Parecer CFE nº 252/1969 (licenciatura) – foco na formação de especialistas não docentes (diversas habilitações); e
- d) Resolução CNE/CP nº 1/2006 (licenciatura) – centralidade na formação de professores.

Considerando-se a regulamentação de 1969, o curso se manteve sob a égide das premissas tecnicistas durante aproximadamente 30 anos. Até esse momento, observamos que as determinações legais superabundaram no que concerne aos rumos que o curso de Pedagogia seguiu, com forte influência de pensamentos dominantes representados por um pequeno grupo de pessoas com o poder instituído para tomar decisões no âmbito governamental. Como consequência, o espaço para a discussão dos fundamentos da Pedagogia, seu caráter epistemológico e sua identidade ficaram prejudicados.

Nesse ponto, no que tange às questões curriculares, aludimos ao que Borges e Silva (2016, p. 93) assinalaram com propriedade:

A educação em larga medida e o currículo em sentido específico historicamente são alvo de constantes mudanças no contexto educacional brasileiro, reformas estas nem sempre fruto de consensos nas instituições formativas, sejam elas acadêmicas ou profissionais.

As reformas curriculares orquestradas no âmbito da política nacional passam ao largo dos debates travados nas universidades e pelas entidades científicas do campo educativo.

Somente a partir do final da década de 1970 percebemos movimentos de estudantes e de educadores brasileiros para debater a formação dos profissionais da educação e começam a emergir reflexões de cunho acadêmico especificamente para tratar da Pedagogia (Saviani, 2012). Esse fato se deve ao entendimento de que as determinações do Conselho Federal de Educação eram tomadas arbitrariamente e à revelia das discussões dos atores envolvidos com a questão (Brzezinski, 2012).

Entre as ações concretas no sentido de mobilização nacional, representando o avanço das discussões coletivas, destaca-se o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (1980) em reação à tentativa do Ministério da Educação (MEC) de outorgar disposições inspiradas em documentos de décadas anteriores para formação de educadores (Silva, 2006).

Silva (2006) descreve que, em 1983, consolidou-se a proposta da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador para os cursos de Pedagogia, que se desenvolveu até 1990, sendo, posteriormente, ampliada e conduzida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). A premissa da

proposta fincava-se na licenciatura como referência básica para as reflexões sobre a formação de educadores, lançando, assim, a docência como pilar da identidade profissional e a necessidade de uma base comum nacional.

No início da década de 1990, as discussões passam a apresentar a preocupação com a formação do educador em geral até a edição, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), quando o curso de Pedagogia voltou a figurar nos debates.

Nesse contexto, a Anfope foi criada e começa a se posicionar especificamente sobre o curso de Pedagogia, afirmando sua manutenção, oportunidade em que lançou orientações a respeito de alguns itens da formação, inserindo entre as possíveis áreas de atuação do pedagogo a educação não formal (Silva, 2006, p. 80).

A despeito das construções observadas, em 1999 e 2000, o governo federal tenta alocar a formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos normais superiores, ou seja, tenta afastar a Pedagogia desse nicho, segundo Silva (2006), mas essa perspectiva não vingou.

Paralelamente, no mesmo interstício, caminhavam as primeiras propostas de elaboração de diretrizes curriculares específicas para o curso de Pedagogia, entre elas, a da Anfope: o curso deveria destinar-se à formação de professores.

Começaram a se desenhar também, no âmbito da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, as linhas de elaboração das diretrizes curriculares, que culminaram com o texto da Resolução CNE/CP nº 1/2006, passados mais de 30 anos da última regulamentação, prevalecendo a perspectiva de formação defendida pela Anfope.

Com o texto publicado – nada consensual, alvo de contundentes críticas (Saviani, 2012; Rodrigues e Kuenzer, 2007; Libâneo, 2011; Franco, M. A. S., 2008) –, firma-se a configuração atual do curso de Pedagogia: licenciatura, cujo cerne da formação está na docência, contemplando, ainda, a gestão, a formação de pesquisadores e outras possibilidades relacionadas com o trabalho pedagógico que vão além da escola.

Nas idas e vindas do curso, restou evidente que a dimensão não escolar teve sua demarcação oficial inscrita nessas diretrizes. Do ponto de vista histórico, podemos afirmar que o tema é uma “novidade” normativa, o que acendeu ainda mais a necessidade de reflexão sobre o que se espera da Pedagogia na contemporaneidade.

Notamos que, agora (e isso não aconteceu em outros momentos), temos um vasto campo profissional para o pedagogo em contextos extrínsecos à escola que, possivelmente, vêm se afirmando em função das transformações sociais das últimas décadas, as quais têm demonstrado que a educação é uma necessidade que perpassa toda a vida dos indivíduos. As vertentes formativas encontradas nas legislações anteriores, como constatamos, estavam desalinhadas, em boa medida, das perspectivas do mercado de trabalho aberto ao egresso.

Ao pensarmos na ampliação do espectro formativo das diretrizes, assentimos, com Libâneo (2010), que o pedagogo é o profissional capaz de

intervir nos diferentes espaços em que a prática educativa se materializa, com atividades ligadas:

[...] à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (Libâneo, 2010, p. 52).

Por isso, entendemos que é necessário discutir essa formação em vista das demandas sociais e dos contextos em que se consolidam as práticas educativas além dos muros escolares.

#### *Diretrizes curriculares da Pedagogia em foco*

Para compreendermos a essência das diretrizes curriculares da Pedagogia, recorreremos ao campo de estudos do currículo, notadamente, à teoria curricular crítica.

É preciso asseverar que não há possibilidade de encerrarmos o currículo em uma perspectiva simplista, dada a complexidade de fatores intrínsecos e extrínsecos, tácitos e explícitos que influenciam o contexto escolar. Podemos, portanto, arrazoar que existem “significados” para o currículo produzidos e, ao mesmo tempo, vivenciados nos variados momentos em que ele se manifesta.

Nessa esteira, o aporte crítico nos guia a afirmar que o currículo não é apenas um conceito teórico (Sacristán, 2013). Ele revela a situação atual e os condicionantes da prática educativa e nos transporta para o futuro, pois envolve as expectativas que criamos em relação aos alunos, o que esperamos que eles aprendam e sejam: “o currículo dá forma à educação” (Sacristán, 2013, p. 9).

Entendemos, assim, que o currículo é muito mais que um documento. Há vozes e silêncios em suas entrelinhas (Santomé, 1998), ressonâncias e dissonâncias; isto é, dele ecoam concepções de mundo, sociedade, cultura, homem, conhecimento válido e educação. Esse universo em torno do qual gravita direciona as práticas dos espaços educativos; portanto, sua relevância está além do que ele é em termos linguísticos ou técnicos, notadamente está naquilo que dele é feito nos contextos de aprendizagem e nas vozes que ele permite serem ouvidas.

Todo o complexo de nuances subjacente ao currículo requer sua compreensão a partir de uma perspectiva dinâmica, sistêmica. Nesse sentido, Sacristán (2013) propõe uma concepção curricular que se inicia com um plano, um documento formal, perpassa diferentes instâncias, até as avaliações, e engloba todos os sujeitos imbricados no processo. Na tentativa de objetivar esse “sistema curricular”, estabelece os seguintes tipos de currículo: prescrito, apresentado aos professores, modelado pelos professores, em ação, realizado e avaliado (Sacristán, 2017).

Na proposta do autor, o “currículo prescrito” é considerado o primeiro nível de definição do currículo, tem relação direta com a política curricular estabelecida pelo Estado e incide taxativamente sobre as entidades

federativas que compõem o País. Ante esse caráter, salienta que a regulação curricular é inerente às sociedades complexas, pois se configura como um poderoso mecanismo dos sistemas educativos a partir dos quais se influencia a cultura e a ordenação social e econômica.

A propósito do exposto, é notória a força das prescrições sobre os sistemas educativos. Todavia, nem sempre essas propostas são coerentes e bem articuladas. Vislumbramos essa situação no histórico do curso de Pedagogia no Brasil, permeado por legislações e normas confusas e difusas.

O fato é que, no Brasil, as prescrições normativas afetas à educação e aos currículos nos mais variados níveis se consolidam por meio de legislações que, muitas vezes, não provêm de profundas discussões acerca das necessidades dos contextos locais. Embora a prescrição seja necessária em nossa sociedade, como bem salientou Sacristán, ainda há de se avançar no processo democrático de diálogo com os sujeitos e as instituições sobre os quais incidem radicalmente os ditames das leis.

De toda forma, as legislações estão postas e, no nosso caso, identificamos como currículo prescrito as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Elas são o ordenamento do currículo e revelam a posição oficial que se tem sobre os objetivos e fins da Pedagogia, portanto constituem-se em parâmetros para a organização do curso nas instituições de educação superior do País.

Tendo em vista que as atuais diretrizes trouxeram no seu bojo a ampliação formativa para o percurso de graduação no curso de Pedagogia, abarcando os espaços não escolares como campo de intervenção dos egressos, identificamos os dispositivos da norma tangentes a esse mister, os quais se constituem como referências para os projetos pedagógicos das instituições de ensino:

1. Artigo 4º: na destinação do curso – vincula-se ao exercício do magistério e à organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, em atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.
2. Artigo 5º: perfil do egresso – trabalho voltado à promoção de aprendizagens e participação da gestão de instituições.
3. Artigos 6º e 8º: a estrutura curricular do curso – núcleo de estudos básicos, atividades complementares e estágio curricular.

Com esses trechos, entendemos que o “não escolar” figura em diferentes momentos da resolução, cujo texto associa a ENE à docência e aos processos de gestão educativa, embora ponderemos que existem outras possibilidades interventivas para o pedagogo nos diferentes espaços educativos dessa natureza.

Assim, as IES têm alguns desafios a observar a respeito dessa dimensão na consolidação dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia, tendo em vista a explicitação dos princípios e as concepções assumidas em relação ao pedagogo que se pretende formar. Especialmente, elas:

[...] necessitam compreender que a assimilação do não escolar recorrentemente decantados nas diretrizes curriculares nacionais do curso demandam a configuração de espaços curriculares disciplinares e não disciplinares que de fato contemplem temáticas atinentes à magnitude do mundo do trabalho, observando as dimensões locais, regionais e nacionais, procurando abarcar plenamente uma sólida formação teórica e técnico-profissional do pedagogo. (Borges, 2012, p. 138).

### **Caminhos metodológicos**

Considerando toda a exposição teórica antecedente, as bases metodológicas do estudo se centraram na pesquisa documental (Lüdke; André, 1986; Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). Nessa linha, foram examinados projetos pedagógicos do curso de Pedagogia ofertado presencialmente (além de informações a respeito do curso encontradas nos sítios eletrônicos das entidades) de IES do Distrito Federal, públicas e privadas, que atingiram o Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a três nas últimas avaliações externas do MEC (dados disponíveis no sistema e-MEC, no período da pesquisa, concluída em 2018).

Em termos quantitativos, foram identificados dez projetos pedagógicos de diferentes instituições de ensino conforme os critérios elencados. Entre as IES integrantes da pesquisa, duas são universidades, três são centros universitários e o restante, faculdades. Todos os cursos de Pedagogia em foco são reconhecidos pelo MEC, de acordo com o sistema e-MEC, portanto, as IES se encontram aptas para expedição dos diplomas para seus concluintes.

Em relação à localização geográfica, isto é, às regiões administrativas, denominação utilizada para identificar as cidades que compõem o Distrito Federal, predominam as instituições sediadas na área de Taguatinga (50%), dentre as quais estão localizadas duas faculdades, dois centros universitários e uma universidade. Logo na sequência, temos Brasília (20%), que concentra uma universidade e uma faculdade; Águas Claras (10%), com um centro universitário; Guará (10%), com uma faculdade; e Vicente Pires (10%), com uma faculdade.

Definido o escopo da pesquisa, analisamos os conteúdos da massa documental apropriada (Bardin, 2016), organizando os dados em categorias, que são “[...] o ponto crucial da análise de conteúdo” (Franco, M. L. P. B., 2008, p. 42), culminando nas seguintes: “objetivos do curso”, “perfil do egresso”, “campos de atuação” e “estrutura curricular”.

### **O mergulho analítico nos projetos pedagógicos**

Em relação aos “objetivos do curso” de Pedagogia, identificamos que 80% das instituições se reportavam, de alguma maneira, aos ambientes não escolares, abordando a questão de maneira ampla, enfatizando

competências para a atuação nesses contextos, em que pese o fato de os cursos centrarem-se na formação docente. Somente uma dessas instituições indicou possíveis áreas de inserção profissional: programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional.

O “perfil do egresso”, categoria relevante por expressar a expectativa das instituições quanto ao sujeito que se pretende formar, à semelhança do que ocorreu com os objetivos dos cursos, revelou que 90% das instituições esperavam que, ao final da graduação, os estudantes concluintes estivessem preparados para atuar profissionalmente nos cenários de ENE.

Interessante observar, dos excertos analisados quanto ao perfil do egresso, que as nomenclaturas utilizadas para se referir aos espaços educativos não escolares diferem entre as IES, todavia, indicam proximidade semântica: “espaços não escolares”; “organizações não escolares”; “outros espaços educativos e organizações”; “ambientes não escolares”; “instituições educativas não escolares”.

Nesse ponto, notamos a prevalência do termo “não escolar”. Essa constatação, a princípio textual, vem ao encontro da proposta teórica de educação não escolar que temos seguido nesta pesquisa, isto é, não centrada na abordagem clássica das três modalidades de educação (formal, não formal e informal), mas de maneira ampliada, diferenciando-a da educação escolar (Severo, 2017; Moura; Zuchetti, 2006).

Visando levantar espaços de trabalho além da escola indicados nos projetos, percebemos que as instituições, textualmente, enfatizam uma diversidade de áreas, em que pese a centralidade docente. Dessa forma, na categoria “campos de atuação”, em termos de recorrência, o primeiro lugar fica com as empresas, seguidas dos hospitais, dos órgãos públicos, das organizações não governamentais, dos grupos excluídos dos direitos sociais, dos programas educativos, da educação a distância, dos museus e da pesquisa científica; e, em menor quantidade, surgem espaços como: hotéis, editoras e organismos internacionais.

Essas indicações nos remetem a Libâneo (2011), quando diz que a atividade pedagógica fora da escola é extensa e que há uma diversidade de funções que podem ser desempenhadas pelos pedagogos. Portanto, a formação de profissionais da educação para atuar nesses contextos é uma demanda cada vez mais forte na sociedade.

Antes de adentrarmos a estrutura curricular, categoria fundamental da análise, é necessário salientar que a proposta das DCN/2006 associa a ENE à docência e aos processos de gestão precipuamente (art. 8º, inc. II). Embora essa seja uma visão reducionista da atuação do pedagogo em contextos além da escola, sopesamos que, se todas as ênfases formativas precisam estar calcadas na teoria, deveríamos esperar que os projetos pedagógicos das instituições também oferecessem sustentação teórica para a ENE, mesmo com o foco nas atividades de professor ou de gestor.

Nessa linha, quanto às disciplinas presentes no fluxo do curso, observamos que 80% das instituições pesquisadas apresentavam alguma matéria específica destinada a discutir questões ligadas à educação não



escolar. Em termos numéricos, identificamos 18 disciplinas que abordavam diretamente assuntos coadunados com a ENE, além de 9 estágios supervisionados, perfazendo um total de 27 componentes curriculares.

Cabe indicar, a título de informação, as disciplinas mapeadas: Projeto 2; Educação e Trabalho; Introdução à Classe Hospitalar; Componente Curricular Interdisciplinar I – Pedagogia: constituição e campos de atuação; Orientação Prática de Gestão de Educação em Ambiente Escolar e Não Escolar; Tópicos de Atuação Profissional; Pedagogia nas Instituições Não Escolares; Educação e Saúde em Contexto Hospitalar; Competências Gerenciais; Gestão da Qualidade; Consultoria Interna de RH; Gestão de Desempenho; Educação e Trabalho; Pedagogia em Espaços Não Escolares; Educação Formal e Não Formal; Pedagogia Hospitalar; e Pedagogia Social.

Especificamente, três instituições apresentaram disciplina com a nomenclatura “Pedagogia nos espaços não escolares”. Acreditamos ser um avanço, pois denota a preocupação de estabelecer caminhos de reflexão, mesmo que introdutórios, para uma dimensão formativa ainda em processo de consolidação, considerando-se, também, não ser essa a centralidade do curso.

No que tange aos estágios supervisionados, constatamos que o percentual de adesão explícita à ENE foi de 80%, isto é, oito entre as dez IES registram, nos estágios, a possibilidade de atuação dos alunos em contextos além da escola, geralmente, no final do percurso acadêmico. A maioria das instituições registra, também, a possibilidade de as temáticas afetas aos espaços não escolares figurarem como objeto de pesquisa nos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelos estudantes.

Além dessas questões, reputamos pertinente aduzir nas nossas discussões os referenciais bibliográficos aludidos pelas IES no que tange à ENE, pois poderiam nos mostrar indícios das bases teóricas referendadas pelas instituições nessa área. Recorrendo às ementas das disciplinas, notamos a predominância de alguns temas nas obras indicadas em termos de ocorrência: “pedagogia empresarial” (8), “pedagogia” (6), “educação não formal” (4), “gestão de pessoas” (2), “formação e atuação profissional” (1) e “pedagogia e ambientes não escolares” (1).

Inferimos, desses dados, que, no direcionamento teórico-conceitual da atuação dos pedagogos em ambientes extrínsecos à escola, as empresas têm maior evidência que outros espaços, sendo que elas são apenas um dos campos plausíveis de intervenção profissional. Entendemos que a ENE não deve estar subsumida na chamada “pedagogia empresarial”, pelo contrário. Sopesamos que um dos motivos dessa prevalência seja a quantidade exígua de estudos científicos na área de educação que discutam a questão em outros âmbitos.

Nessa esteira, identificamos a parcial desconexão entre a ênfase formativa e os materiais bibliográficos de sustentação. Por exemplo, embora determinada instituição associe a ENE à gestão, não localizamos referências que versassem sobre a gestão educativa em contextos não escolares ou sobre a atuação do pedagogo na gestão educativa dessas organizações, o que igualmente ocorre quando a ENE é vinculada à docência.

Em relação às disciplinas específicas de ENE identificadas, observamos que, no caso de duas instituições, essa presença disciplinar parece derivar, tão somente, da prescrição das diretrizes e do reconhecimento do mercado de trabalho aberto ao pedagogo, pois, em que pese as transcrições literais da norma ou outras citações no corpo dos documentos, não há articulações internas que materializem a questão, visto que privilegiam o magistério escolar.

Notamos, assim, que a materialização dos espaços de ENE nos currículos está concentrada em disciplinas determinadas, portanto, não há um trajeto de consolidação de conhecimentos a esse respeito ao longo do curso como há no caso da docência. Ainda que o trabalho do pedagogo em contextos de ENE se restringisse à docência ou à gestão, por exemplo, o estudante não encontraria nas disciplinas da formação inicial aportes específicos de base para o magistério ou atividades de gestão nos ambientes não escolares, pois a reflexão se centra na escolarização oficial.

### **Considerações finais**

Nossa intenção, com este estudo, foi examinar como a educação não escolar era abordada nos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia. Percebemos que as instituições de ensino mencionam a dimensão não escolar na formação do pedagogo em diferentes aspectos da proposta pedagógica, conforme análise das categorias elencadas, conduzindo-nos a concluir que há espaço para essa vertente formativa nos planos curriculares.

Na trajetória imersiva, constatamos que a maioria dessas instituições registra pelo menos uma disciplina que tangencia teoricamente a educação não escolar, em particular, quanto às temáticas: pedagogia hospitalar, gestão, pedagogia nos espaços não escolares, educação não formal. Nesse bojo de componentes curriculares, destacam-se, ainda, os estágios supervisionados direcionados à vivência do aluno em ambientes educativos não escolares.

Não obstante considerarmos relevantes esses aportes curriculares no curso, é nítida a desconexão entre a abordagem do contexto escolar, centralidade da formação, e a do não escolar; isto é, não há diálogo explícito entre os diferentes tipos de educação que nos conduza a compreender as possíveis inter-relações e as particularidades de cada um deles.

Além disso, a abordagem da ENE não parece fazer parte do projeto maior de formação, pois os componentes curriculares existentes tendem a se localizar no final do percurso acadêmico. Acrescido a isso, os projetos pedagógicos não articulam a perspectiva conceitual da dimensão ao longo da formação proposta, mas em momentos pontuais e com restrito acervo bibliográfico.

Importante lacuna a ressaltar é o fato de que nenhuma IES se dedicou a explicitar nos projetos pedagógicos preceitos de fundamentação sobre

a ENE, o que ela representa e significa no seio da Pedagogia, levando-nos a inferir que há falta de entendimento quanto aos princípios dessa dimensão.

Embora a base da formação do pedagogo seja a docência, isto é, o pilar que sustenta a concepção do curso, ela não consubstancia a totalidade da trilha formativa (Borges, 2012). Há outras linhas de trabalho possíveis e desejáveis, como é o caso da dimensão não escolar. Todavia, nenhuma delas pode prescindir da referência escolar, que é primordial para a formação do estudante, independentemente do cenário de atuação profissional, como reforça Saviani (2012). Inclusive, sem a centralidade na docência e na escola, corremos sérios riscos de esvaziar o processo formativo dos pedagogos e, ainda, contribuir para o seu desemprego (Borges, 2012).

Nessa esteira, entendemos que a educação não escolar carece de espaço no curso de Pedagogia. Ainda é necessário avançar no sentido de uma formação inicial mais abrangente do ponto de vista da essência da Pedagogia como ciência da educação, embora saibamos das limitações geradas pelas próprias diretrizes do curso, que impõem um arsenal significativo de saberes para uma formação complexa, multidimensional, que precisa dar conta de aspectos muito distintos.

Das análises, resta evidente que a ENE é uma abordagem ainda em processo de consolidação no seio das reflexões da Pedagogia. Não há um corpo robusto de produções científicas que concatenem os saberes e fazeres próprios desses espaços e auxiliem a edificar caminhos para a atuação do pedagogo contextualizados com as realidades particulares dos variados espaços de ENE.

Compreendemos, com Borges (2012), que são necessários espaços no currículo, disciplinares e não disciplinares, que abordem as temáticas do mundo do trabalho, em atenção às realidades locais, regionais e nacionais, de maneira a se fomentar uma formação consistente para o pedagogo do ponto de vista teórico e técnico-profissional. Ou seja, reivindicamos que a temática da educação não escolar figure, realmente, entre as discussões e práticas propostas no interior dos currículos do curso de Pedagogia como vertente integrada e não isolada.

Por fim, ao desenvolver este estudo, vislumbramos que a formação inicial proposta no curso de Pedagogia, para buscar aproximações com as demandas contemporâneas que eclodem nos diferentes espaços sociais, precisa manter aceso o movimento interno de discussão acerca da essência de sua natureza epistemológica e da identidade do profissional pedagogo.

A única certeza que temos é que não há barreiras para a educação. O educativo está em todos os lados, em todos os territórios reais e virtuais. E, a nosso ver, a Pedagogia deve se manter conectada com as transformações do nosso tempo e do vindouro.

---

## Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, L. F. F. Desescolarização nos currículos da pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. C. T. (Org.). *Educação e pesquisa no centro-oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador*. Campo Grande: Ed.UFMS, 2012.
- BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. *Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista*, v. 5, n. 1, p. 87-100, jul. 2016.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 abril 1939. Seção 1, p. 7929.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá*, Colombia, n. 14, jul./dic. 2015.

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIRANDA, E. C.; AGREDA, G. M. R. P. Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, v. 36, n. 1, p. 69-83, abr. 2017.

MOURA, E.; ZUCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 10, n. 3, p. 228-236, set./dez. 2006.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHMITZ, T. Repensando a educação e a pedagogia no Brasil: limites, tensionamentos e possibilidades. In: CUNHA, A. L. et al. *Pedagogia e ambientes não escolares*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SEVERO, J. L. R. L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticas e alternativas curriculares. In: PINTO, H. A.; SILVESTRE, M. A. (Org.). *Curso de pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-160.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, F. T. *O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular*. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Sumus Editorial, 2008.

VAZQUEZ, G. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: VAZQUEZ, G. *La educación no formal*. Barcelona: Ariel, 1998.

---

Recebido em 3 de agosto de 2020.

Aprovado em 7 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação

Miriane Zanetti Giordan<sup>I,II</sup>

Flavia Medeiros Sarti<sup>III,IV</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4726>

### Resumo

Este artigo apresenta e discute a autoconfrontação cruzada em grupo focal como recurso metodológico para pesquisas em Educação. O procedimento foi elaborado e explorado no âmbito de uma pesquisa sobre a circulação de saberes entre docentes em espaços formativos sistematizados. A proposta metodológica resultante encontra respaldo, de um lado, em pressupostos ligados à clínica da atividade, especialmente nos trabalhos de Yves Clot – que propõe os procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada – e, de outro, na tradição dos grupos focais, cujo emprego em pesquisas educacionais vem se disseminando e ampliando nas últimas décadas. Trata-se de procedimento afinado aos pressupostos da pesquisa qualitativa, voltada à produção de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida pelos sujeitos. Considera-se que a autoconfrontação cruzada em grupo focal constitui alternativa interessante para a investigação de temas complexos – como costuma ser o caso na Educação –, oferecendo, ainda, possibilidades para intervenções de ordem formativa em grupos sociais.

Palavras-chave: autoconfrontação; formação de professores; gravação em vídeo; grupo focal; metodologia de pesquisa.

<sup>I</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <mirianezanetti@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7915-4947>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Rio Claro, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <flavia.sarti@unesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2926-5873>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.



## **Abstract**

### **Self-confrontation crossed in focus group: methodological resource for research in Education**

*This article presents and discusses the self-confrontation crossed in focus group, while methodological resource for researches in education. The procedure was elaborated and explored within the scope of a research about circulation of knowledge among teachers in systematized formative spaces. The resultant methodological propose finds support, on one side, on assumptions related to the Clinic of Activity, especially in the work of Yves Clot - who proposes simple and crossed self-confrontation procedures - and, on the other, in traditions of focus groups, whose use in educational research has been spreading and expanding in recent decades. It is a procedure tuned to the assumptions of qualitative research, aimed at the production of knowledge that helps us to interpret the reality experienced by the subjects. It is considered that crossed self-confrontation in a focus group constitutes an interesting alternative for the investigation of complex themes – as it is usually the case in education – still offering possibilities for interventions in formative order with social groups.*

*Keywords: focus group; research methods; self-confrontation; teachers training; video recordings.*

---

## **Resumen**

### **Autoconfrontación indirecta en grupo focal: recurso metodológico para las investigaciones en el campo de la Educación**

*Este artículo presenta y discute la autoconfrontación indirecta en grupo focal como recurso metodológico para investigaciones en el campo de la Educación. El procedimiento fue desarrollado y explorado como parte de una investigación sobre la circulación del conocimiento entre docentes en espacios de formación sistematizados. La propuesta metodológica resultante se sustenta, por un lado, en supuestos vinculados a la clínica de la actividad, especialmente en el trabajo de Yves Clot –quien propone procedimientos de autoconfrontación simple e indirecta– y, por otro, en la tradición de los grupos focales, cuyo uso en la investigación educativa se ha ido extendiendo y expandiendo en las últimas décadas. Es un procedimiento afinado a los supuestos de la investigación cualitativa, dirigido a la producción de conocimientos que nos ayuden a interpretar la realidad vivida por los sujetos. Se considera que la autoconfrontación indirecta en grupo focal es una alternativa interesante para la investigación de temas complejos –como suele ser el caso en Educación– ofreciendo, aún, posibilidades de intervenciones formativas con grupos sociales.*

*Palabras clave: autoconfrontación; formación de profesores; grabaciones de video; grupo de enfoque; metodología de investigación.*

---

## Introdução

O campo acadêmico-educacional brasileiro tem se caracterizado por uma significativa diversidade teórico-metodológica (Borges, 2001) que, a um só tempo, favorece e reflete sua expansão e diversificação como espaço de produção de conhecimentos. Nesse cenário dinâmico, a busca por novas estratégias metodológicas para o estudo do fenômeno educativo mostra-se bem-vinda, conquanto as inovações então propostas sejam objeto de exame por parte dos pesquisadores da área, de modo a alcançar necessária legitimidade. Seguindo nessa direção, este artigo apresenta a autoconfrontação cruzada em grupo focal como estratégia metodológica central de uma pesquisa realizada em nível de doutorado e defendida em 2019, que focalizou a circulação de saberes profissionais docentes em espaços formativos.

O emprego da autoconfrontação cruzada em grupo focal, naquela pesquisa, ampliou significativamente as possibilidades de interlocução entre a pesquisadora e os participantes (e entre eles, inclusive), potencializando os processos de coleta e de análise dos dados. Trata-se, nesse sentido, de um recurso promissor para a investigação de processos formativos experimentados em grupos profissionais, como é o caso dos professores focalizados pela pesquisa realizada, estimulando a discussão sobre questões relativas às práticas cotidianas (nem sempre acessíveis ao observador) e à interação entre os sujeitos. Para além dessas possibilidades investigativas, é possível considerar que tal procedimento reúne também potencialidades de ordem formativa.

## Elementos da autoconfrontação cruzada e do grupo focal para a pesquisa qualitativa em Educação

A autoconfrontação cruzada em grupo focal como procedimento metodológico e como proposta aqui se insere no âmbito das pesquisas de natureza qualitativa, voltadas à produção de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida pelos sujeitos. Essa abordagem “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (Gatti; André, 2010, p. 30).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* André; Ludke, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em apreender a perspectiva dos participantes”. Seguindo nesse prisma epistemológico, a autoconfrontação em grupo focal prevê, em todo o processo de construção da pesquisa e coleta dos dados, a contribuição dos participantes na forma de discussões dos temas observados.

A confrontação dos sujeitos com sua própria atividade, com o recurso da videogravação, é um procedimento proposto por Clot, ao qual ele

denomina como “autoconfrontação”, que pode ser simples ou cruzada (Clot, 2010). No procedimento original proposto por Clot, os sujeitos (geralmente dois) confrontam-se com a videogravação de sua atividade na presença do pesquisador e de um colega que já se confrontou com o vídeo, referente a sua própria atividade (Clot, 2010). A autoconfrontação em grupo focal foi uma apropriação e adaptação do procedimento metodológico da autoconfrontação cruzada. Assim como nesta, o procedimento que propomos inclui sujeitos envolvidos nas videogravações e o pesquisador. Os episódios (recortes das filmagens) resgatam aspectos do real que se pretende problematizar com os participantes no momento das autoconfrontações, de modo a se aproximar do objeto de estudo da pesquisa.

Tanto na autoconfrontação cruzada quanto naquela em grupo focal os participantes são “protagonistas do diálogo” (Clot, 2010, p. 241), e os sujeitos se manifestam a qualquer momento, em que o

comentário cruzado orienta os diálogos para a confrontação das ‘maneiras de fazer’ diferentes a fim de atingir os mesmos objetivos ou fixar-se em outros. Os trabalhadores em questão fazem, então, a experiência do plurilinguismo profissional.

Esses procedimentos se aproximam no sentido de que o diálogo é central e “nômade” – termo utilizado por Yves Clot para indicar que o diálogo, durante a interação, não segue uma sequência determinada, ele vai acontecendo entre os sujeitos e a qualquer momento pode migrar de um para outro participante, inclusive para o pesquisador que leva os sujeitos a se interrogarem sobre o que observam. Por isso, a gravação em áudio e vídeo desses momentos é importante e crucial.

Também é comum aos procedimentos propostos por Yves Clot a utilização de vídeos (na forma de episódios) elaborados com base em registros anteriores – método empregado nesta pesquisa. O olhar *a posteriori* e a discussão com mais sujeitos sobre um ato permitem ter acesso a algo “impossível de dizer” no momento (Clot, 2010, p. 244) e:

[...] a montagem das imagens de vídeo relativas à atividade é um procedimento concebido para superar tal dificuldade. O trabalho do pesquisador consiste, também, em ‘provocar’ sua análise. E isso a fim de preservar todas as possibilidades de desenvolvimento para o real do diálogo no interior do diálogo realizado.

Assim, as gravações anteriores são usadas para a produção de episódios utilizados nas autoconfrontações em grupo focal, momento que representa a coleta de dados propriamente dita da pesquisa, por meio dos diálogos estabelecidos.

A técnica do grupo focal tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas de abordagens qualitativas e tem se caracterizado como um bom instrumento para o levantamento de dados em investigações em Ciências Sociais e Humanas, quando integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, sendo necessário um uso criterioso e coerente com os propósitos do estudo. Além disso, o grupo focal comporta o conhecimento de representações, crenças, hábitos, valores, percepções, entre outros aspectos que permitem a obtenção de perspectivas diferentes sobre uma

questão, mas também de ideias partilhadas por pessoas em seu dia a dia (Gatti, 2012). Ainda de acordo com a autora:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (Gatti, 2012, p. 7).

O convite para a participação no grupo focal deve ser pautado em alguns critérios, no entanto, a adesão é sempre voluntária. Prima-se por um convite motivador (a atividade no grupo focal deve ser atraente aos participantes) e, algumas vezes, a participação pode propiciar um momento de desenvolvimento para os envolvidos, pontos que podem contribuir para a adesão (Gatti, 2012).

Para a composição de um grupo focal, Gatti (2012) destaca dois aspectos relevantes: o grupo deve possuir algumas características homogêneas, mas com suficientes variações que permitam o aparecimento de opiniões divergentes.

Ainda de acordo com a autora:

A abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma situação de conforto, de certo distensionamento, para gerar uma atmosfera permissiva. Nos primeiros momentos, o moderador deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro (Gatti, 2012, p. 28-29).

Gatti (2012, p. 17) acrescenta que “o problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem levadas ao grupo para a discussão que dele decorre”. Além disso, os participantes devem se sentir livres para colocarem seus pontos de vista, destacando-se a importância de deixar claro que em uma discussão em grupo focal não há certo ou errado, bons ou maus argumentos, mas todas as ideias e opiniões interessam, sendo a discussão aberta em torno da proposta, e qualquer reflexão e contribuição é de suma importância para a pesquisa.

Assim, a proposição desse procedimento de pesquisa nos pareceu a mais adequada por entendermos que a utilização de vídeo como recurso para a discussão em grupo focal seria ideal para nos aproximarmos do objeto de estudo. A produção de episódios é um momento crucial, pois eles precisam se tornar *starts* (desencadeadores) da discussão, que deve ser norteadas por questões amplas e gerais, mas que busquem responder aos objetivos da pesquisa.

Esse procedimento em que se utiliza a autoconfrontação permite ao pesquisador e aos participantes do grupo focal captarem elementos que vão além da fala (entonações, gestos, sentimentos, expressões etc.), fornecendo mais indícios para a discussão (dos participantes) e para a análise (do pesquisador), além de propiciar uma maior liberdade no diálogo, não sendo necessário nomear quem está se pronunciando (tal como ocorre

no grupo focal “tradicional”), pois o vídeo faz todos esses registros. Para Clot (2007, 2010), a autoconfrontação favorece a vivência da dialogicidade profissional, em que emergem informações sobre os conflitos, as dissonâncias e as concordâncias acerca da atividade de trabalho, o que traz à tona informações mais ampliadas durante as autoconfrontações do que aquelas que vivenciam em suas atuações profissionais.

Destaca-se que a utilização de gravações em pesquisas no Brasil ainda é recente e não habitual e, portanto, corre-se o risco de constrangimentos e direcionamentos na fala dos sujeitos, o que, de modo geral, não foi observado na pesquisa desenvolvida com o uso desse procedimento, provavelmente pelo tempo em que foram realizadas as filmagens (durante todo o curso de extensão, ao longo de um ano). Se no início a presença da câmera era algo estranho, com o passar dos encontros foi se tornando algo rotineiro e os próprios participantes mencionaram que “se esqueciam” da câmera, o que tende a minimizar os riscos supracitados.

Das autoconfrontações em grupo focal são “extraídos” dados empíricos da pesquisa, além de complementações com o diário de campo, as observações e as gravações. A análise dos dados em uma pesquisa de autoconfrontação em grupo focal tende a seguir uma abordagem qualitativa, conforme indicam André e Ludke (2012, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

De acordo com Gatti (2012, p. 44):

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análises são seguidas, e essas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta.

Ainda segundo a autora:

[...] não existe um modelo único e acabado de análise de dados para grupos focais. A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados dos dados obtidos está vinculada a formação do pesquisador, a seu estofo teórico e a sua criatividade. (Gatti, 2012, p. 46).

O encaminhamento metodológico nesse tipo de pesquisa em que se utiliza como recurso a autoconfrontação em grupo focal exige do pesquisador especial clareza com relação ao seu problema de pesquisa, para que o processo de análise seja convergente com o enfoque do estudo, de modo a captar todas as informações importantes para o desenho das categorias de análise.

## A pesquisa qualitativa utilizando videograções

O avanço tecnológico dos últimos anos tem facilitado o acesso aos recursos de vídeo e imagens pelos pesquisadores, e o uso desses meios na pesquisa em Educação tem proporcionado o registro mais preciso das informações, o que confere maior confiabilidade dos dados utilizados nela (Dias; Castilho; Silveira, 2018).

Pesquisas qualitativas que empregam videograções permitem ao pesquisador observar uma multiplicidade de perspectivas e situações que ocorrem nos contextos interativos proporcionados (Naves; Peres; Borges, 2017; Dias; Castilho; Silveira, 2018; Belei *et al.*, 2008), que se traduzem em características importantes para a composição de um *corpus* de investigação.

A opção por realizar gravações para a construção de dados de pesquisa torna-se interessante, posto que a filmagem capta sons e imagens, o que aumenta a fidedignidade dos dados observados (Beleri *et al.*, 2008). Além de permitir filmar aspectos do que se pretende investigar para posterior análise, os vídeos produzidos podem ser utilizados para que os sujeitos da pesquisa discutam sobre o que foi gravado (Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005; Godoi; Benites; Borges, 2019).

O vídeo pode ser considerado um recurso metodológico que proporciona maiores especificidades de análise ao pesquisador, pois a filmagem de um episódio representa “um meio de registro da imagem que preserva situações passadas que podem ser analisadas no presente” (Naves; Peres; Borges, 2017, p. 641). Trata-se de um recurso interessante por “permitir a captura do momento em que ocorrem as interações, bem como possibilitar inúmeras revisões, a fim de melhor analisar o fenômeno pesquisado” (Naves; Peres; Borges, 2017, p. 642). Ampliam-se, dessa forma, as alternativas de análises de um fenômeno.

Dentre as vantagens do uso da videogração está a possibilidade de analisar os eventos em suas minúcias. A pesquisa de Godoi, Benites e Borges (2019) o destaca como um recurso para “desnudar” a realidade no seio de situações profissionais complexas e singulares, como é o caso da docência. Por meio das videograções, é possível observar interações, gestos, trocas, risos, entre outros aspectos significativos para compor, no contexto da investigação, elementos para a análise.

O uso de videograções em pesquisa qualitativa é justificado quando se pretende explorar aspectos que vão além da fala (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011). No caso da autoconfrontação cruzada em grupo focal, procedimento aqui proposto, esse uso se justifica inicialmente pela necessidade de produção dos episódios, mas também pela mobilização do grupo focal. Durante as discussões no grupo, os episódios selecionados podem estimular o “jogo dialógico”, por meio do qual um participante parte do *feedback* de outro para confirmar o que está falando, além das interações não verbais, como sorrisos, movimentos de cabeça, expressões corporais, entre outras. Esse “jogo” oferece ao pesquisador oportunidades para estabelecer a confiabilidade das informações coletadas para posterior análise.

Além de relevante para a pesquisa, “o vídeo pode servir também como uma forma de *feedback* para o pesquisador, ainda durante o processo de pesquisa de campo” (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 253), possibilitando-lhe se autoavaliar criticamente, de modo a evoluir como pesquisador e melhorar gradativamente seu trabalho com o método, corrigindo aspectos importantes para as atividades subsequentes.

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 254-255) chamam a atenção no sentido de que:

a produção de videograções envolve, inevitavelmente, o conhecimento dos aspectos técnicos relacionados à captura e à edição de imagens. [...] para que uma videogração desempenhe, efetivamente, o papel a ela destinado em contextos investigativos, é necessário que o pesquisador esteja minimamente familiarizado com o equipamento e sinta-se à vontade para utilizá-lo.

Há, de fato, vários aspectos que precisam ser observados em relação às questões técnicas na operação das câmeras, dentre as quais estão: a captação de imagens e sons de qualidade, a posição da câmera, a duração da gravação, o uso de tripé – podendo o pesquisador focar outros aspectos durante a gravação – ou uso da câmera móvel, buscando outros ângulos e em espaços em que a movimentação dos sujeitos pesquisados é maior, além de, quando possível, uma câmera auxiliar para eventuais erros na gravação da câmera principal. Todos esses são elementos que precisam ser considerados pelo pesquisador sempre de acordo com seu objeto de pesquisa. Vale ressaltar que todo cuidado é uma precaução, pois erros e distrações podem acontecer, e trata-se do recurso para obtenção dos dados no trabalho de campo, o que, por consequência, influencia nos resultados alcançados.

Cabe destacar, ainda, que os registros audiovisuais implicam uma produção que envolve a subjetividade do pesquisador e que esse fator, como ocorre no caso de outros recursos metodológicos empregados nas pesquisas qualitativas, requer atenção e busca constante e sistemática por rigor na coleta e na análise dos dados.

### **A produção de episódios**

Os episódios, produzidos a partir de excertos de videograções realizadas previamente com os participantes, atuam como um ponto de partida para as discussões a serem estabelecidas no grupo focal. Ao se confrontarem com a videogração de suas ações, os participantes do grupo têm a oportunidade de percebê-las sob o ponto de vista do observador e de identificar detalhes e produzir informações inéditas sobre elas.

O processo de produção dos episódios requer atenção e cuidados especiais. As videograções, a partir das quais os participantes serão “recortados”, precisam captar com clareza a fala deles e, ao mesmo tempo, serem pertinentes ao tema estudado e suficientemente “potentes” para estimular a fala dos sujeitos (até dos mais lacônicos).



No caso da proposta aqui apresentada, da autoconfrontação cruzada em grupo focal, exibem-se, durante as sessões do grupo, esses episódios para gerar discussões entre os participantes. No momento da exibição, o pesquisador deve contar com um roteiro de questões previamente elaboradas, que possa nortear o diálogo com os participantes do grupo. O pesquisador atua, assim, como um mediador que provoca a análise (Clot, 2010); enquanto os participantes são os protagonistas da discussão.

Os episódios não podem ser extensos – durando em torno de dois a três minutos –, pois devem captar a atenção e o interesse dos participantes, mobilizando-os para a discussão de aspectos específicos da situação focalizada. As discussões então empreendidas pelo grupo, orientadas pelas questões trazidas pelo pesquisador, devem extrapolar o que já foi capturado no episódio, permitindo uma aproximação mais ampla com os questionamentos que orientam a pesquisa.

A exibição dos episódios aos participantes deve acontecer em local adequado, com áudio e vídeo de boa qualidade. Nesse momento, é essencial que o pesquisador e os participantes estejam ambientados e confortáveis, além de terem clareza dos procedimentos que serão empregados no grupo focal. O vídeo do episódio poderá ser reexibido tantas vezes quanto necessário, de acordo com as demandas do grupo.

O número de episódios elaborados para uma pesquisa depende do número de sessões de autoconfrontação em grupo focal a serem realizadas. Considera-se importante produzir alguns “episódios extras” para serem empregados, caso algum outro episódio não mobilize as discussões esperadas no grupo focal. De todo modo, em cada sessão, recomenda-se a exibição de um número limitado de episódios (em torno de três), para não correr o risco de cansar os participantes. É importante que cada episódio seja bem explorado pelo pesquisador, que deve buscar estimular as discussões a seu respeito. Ademais, cabe ressaltar que, no diálogo estabelecido entre os participantes do grupo focal, é importante atentar para o que Clot denomina como “fronteira da veracidade do diálogo”, em que “fala-se e, ao mesmo tempo, sente-se, procura-se ver, fazer ver ou fazer sentir” (Clot, 2010, p. 243). Assim, o sujeito além de discutir sobre o que observou no episódio, fala sobre o que sentiu ao se observar.

Para a composição do *corpus* de análise, são realizadas as transcrições das autoconfrontações em grupo focal na íntegra para organização e leitura dos dados, visando identificar aspectos que respondam ao problema de pesquisa. Nesse tipo de procedimento, as categorias empíricas tendem a emergir dos dados, por não haver um direcionamento das discussões que fluem de acordo com “os interesses” dos participantes, daquilo que mais lhes chama a atenção nos episódios. Buscam-se, na análise, os significados presentes nos dados, aproximando-os com o referencial teórico da pesquisa.

### **A autoconfrontação em grupo focal em uma pesquisa em Educação**

Apresenta-se aqui o relato da pesquisa de doutoramento (Giordan, 2019), na qual se buscou investigar o conteúdo das partilhas realizadas entre

docentes em situação formativa, considerando a possibilidade de identificar, no âmbito de tais partilhas, elementos do gênero profissional docente. O emprego da autoconfrontação cruzada em grupo focal constituiu recurso metodológico central para a pesquisa.

A produção, no âmbito daquela investigação, desse recurso metodológico específico orientou-se pela necessidade investigativa imposta pelo objetivo almejado: identificar elementos do gênero profissional docente que circulam entre professores da educação básica em encontros formativos. A busca por esses elementos carecia de discussões entre sujeitos (professores) de momentos de partilhas de saberes no espaço formativo em questão. Tem-se, pois, que as especificidades relativas ao objeto de estudo focalizado pela pesquisa foram centrais para o delineamento da estratégia metodológica aqui exposta, bem como para os demais procedimentos referentes à exploração dos dados coletados por seu intermédio.

Os fundamentos teóricos da pesquisa desenvolvida, relativa ao tema do gênero profissional docente, encontram-se na clínica da atividade, que tem suas raízes na psicologia do trabalho e, mais especificamente, nas pesquisas de Yves Clot (2007, 2010), que propõe os procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada, que ofereceu elementos fundamentais para desenvolvermos a autoconfrontação cruzada em grupo focal. Essa estratégia de investigação foi proposta a partir da confluência de dois procedimentos já bastante difundidos no âmbito das pesquisas em Educação: a autoconfrontação cruzada (Clot, 2007, 2010) e o grupo focal (Gatti, 2012).

O desenvolvimento dessa estratégia metodológica resultou de um conjunto de decisões assumidas no âmbito da investigação mencionada. Em um primeiro momento, foram realizadas videografações no espaço empírico do estudo – os encontros presenciais de um curso de extensão universitário promovido por uma universidade pública paulista. Os sujeitos participantes foram professores, coordenadores, gestores e estudantes que frequentavam o referido curso, que, por sua vez, inscreveram-se em um projeto de extensão mais amplo, que oferece formação continuada presencial para profissionais da educação básica das redes pública e privada. O grupo que participou da pesquisa era bastante diverso no que se refere ao tempo e aos tipos de experiência no magistério. Sujeitos que vivenciavam diferentes fases do ciclo profissional docente (Garcia, 1999) encontravam-se nas atividades relativas àquele curso. Diversidade considerada, no âmbito da investigação, como possível elemento favorável para a coleta de dados sobre partilhas docentes (hipótese que se confirmou ao longo do desenvolvimento do trabalho).

No início do curso de extensão, foi realizada uma apresentação da pesquisa em questão, momento em que foram esclarecidos os objetivos e procedimentos metodológicos a serem empregados. Os cursistas foram convidados a responder a um formulário enviado por mensagem eletrônica, via *Google Forms*, para manifestarem sua intenção de participar (ou não) na pesquisa. Foi-lhes perguntado, na ocasião, se autorizavam (ou não) sua gravação em vídeo nos encontros. Salientou-se que a participação

na pesquisa seria voluntária, sem qualquer prejuízo para seu engajamento no curso de extensão. Na nota explicativa inicial do formulário, foi esclarecido que as gravações dos encontros seriam utilizadas exclusivamente para a produção de episódios para as videoconfrontações em grupo focal, que aconteceriam *a posteriori*. Dentre os cursistas que retornaram o formulário, 56 autorizaram as gravações e 11 participantes não autorizaram.

Em função do número de participantes do curso, os sujeitos eram divididos em três subgrupos durante os encontros, ocupando três salas distintas. Dessa forma, as filmagens ocorreram na sala em que todos os cursistas as autorizaram. A câmera era ligada no início do encontro e assim permanecia até o fim, sendo posicionada em um canto da sala de modo a captar as imagens de todos os participantes. Quando aconteciam discussões em grupos menores, com a autorização dos integrantes, aproximava-se a câmera de modo a captar som e imagens de momentos de discussões focalizadas. Em vários desses momentos, o áudio ficou comprometido, pois havia muitos ruídos dos outros subgrupos. Já os momentos de socialização dessas discussões, em que os participantes formavam um semicírculo na sala e falavam um de cada vez, foram os que mais forneceram elementos para a seleção dos episódios, por apresentarem áudio e imagens limpos e por oferecerem uma síntese de discussões coletivas.

Cabe ressaltar que, durante os encontros e a realização das videograções, foram produzidos registros em diário de campo, a partir da observação das interações em curso. A produção de tais registros buscou oferecer complementação para as filmagens e suporte para a etapa seguinte, de exploração e edição dos vídeos.

Na etapa seguinte, as videograções produzidas foram visualizadas pela pesquisadora repetidas vezes, de modo a possibilitar sua edição, para a extração de episódios, ou seja, excertos das filmagens especialmente interessantes para o estudo, o que, no caso daquela pesquisa, eram trechos que revelavam momentos de partilha entre os professores. Os episódios foram "recortados" das filmagens com o auxílio do programa *movie maker* (que faz parte do pacote Windows). Considerou-se que tais episódios poderiam ser empregados nas sessões de grupo focal para atuarem como recursos mobilizadores de discussão entre os professores participantes. Foram elaborados 12 episódios para serem exibidos em três sessões de autoconfrontação no grupo focal. Desses episódios produzidos, somente quatro foram efetivamente utilizados, em função da fertilidade das discussões que geraram no grupo.

Além desses episódios, foi organizado um roteiro de questões a serem apresentadas aos professores participantes, de modo a aproximá-los ainda mais efetivamente, durante os grupos focais, de elementos relativos à partilha realizada durante os encontros do curso de extensão.

As sessões de autoconfrontação em grupo focal ocorreram na mesma sala em que os participantes realizavam os encontros do curso. A sala era silenciosa, com espaço suficiente e os sujeitos posicionavam-se em semicírculo, de tal forma que conseguiam ficar face a face para as interlocuções do grupo e para assistirem aos episódios, além de facilitar

o registro via gravação em áudio e vídeo. Devido às gravações realizadas desde os primeiros encontros do curso de extensão, os participantes já estavam habituados a presença das câmeras e não houve nenhuma indisposição quanto a isso. Foram feitas as gravações com duas câmeras e a qualidade do áudio e do vídeo ficou sem ruídos ou interferências, tornando possível a transcrição integral das sessões.

Os grupos focais com a autoconfrontação cruzada foram filmados com duas câmeras (Sony Full HD e GoPro Hero4), com a autorização expressa dos participantes via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que se tornasse possível captar o máximo de informações (tanto da fala quanto das expressões) para compor o *corpus* da pesquisa.

Foram realizadas três sessões de grupo focal ao longo das atividades de campo. Nas duas primeiras sessões, foi explorado somente um episódio inédito; enquanto na última sessão, foram introduzidos dois outros episódios. A escolha dos episódios no desenvolvimento desta pesquisa atingiu o objetivo de provocar discussões que pudessem explorar melhor o conteúdo das partilhas que foram realizadas durante o curso de extensão, em que três perguntas sobre os episódios nortearam as discussões, sendo: "O que neste episódio mais me interessa? Por que isso me interessa mais? Para o meu trabalho docente, por que isso me interessa tanto?".

Desse modo, durante as autoconfrontações cruzadas em grupo focal, os participantes manifestaram-se, após assistir ao episódio, atendo-se inicialmente às três questões orientadoras, e depois de cada um ter falado, solicitou-se que complementassem ou discutissem sobre o que os colegas apontaram e daí derivaram muitos relatos de experiências a partir de trocas e partilhas com colegas e a importância disso para o dia a dia do trabalho docente.

A constituição do *corpus* de dados da pesquisa se materializou com a transcrição das videograções dos grupos focais, além de registros então realizados pela pesquisadora durante esses encontros.

Com base no *corpus* de dados produzido, foram feitas várias leituras pautadas no referencial teórico da pesquisa, qual seja, o gênero profissional docente (Clot, 2007, 2010), destacando-se interações entre os participantes que pareciam conter indícios de tal gênero. As transcrições e anotações das videograções do grupo focal possibilitaram a identificação das categorias de análise a serem exploradas nas fases seguintes da investigação.

Em síntese, dos resultados obtidos pela investigação realizada, destacam-se três elementos do gênero profissional docente: o segredo, a conexão entre iguais e a dinâmica da docência. Os professores tendem a tratar seus estilos profissionais como segredos ante os colegas e, em momentos de "desprivatização" da prática, esses segredos são "revelados", em contrapartida à partilha dos segredos dos outros, fomentando uma relação de cumplicidade profissional. O que chamamos de conexão entre iguais diz respeito às relações de proximidade e de identificação entre os professores, possibilitando as partilhas. A dinâmica na docência aqui considerada pauta-se em um tempo que é cronológico e mensurável (*chronos*) e em um tempo que é vivido, das experiências

particulares (embora sempre de natureza sócio-histórica), da ação (*kairós*). A imersão nessa dinâmica é aqui assumida como um dos elementos que tornam o trabalho do professor difícil e complexo. Esses três elementos identificados apontam para posturas favoráveis à partilha, atreladas à ideia de apoio e de legitimação da ação docente, a partir de pressupostos produzidos e colocados em circulação no grupo. Considera-se que a necessária confrontação sistemática dos professores com essa dimensão complexa de seu trabalho, para a qual eles mobilizam o gênero profissional docente, consiste em desafio importante para as ações formativas que lhes são dirigidas.

Parece possível afirmar que o emprego da autoconfrontação cruzada em grupo focal se mostrou muito relevante para o alcance dos objetivos da pesquisa, tendo em vista que permitiu à pesquisadora e aos participantes a percepção de elementos das partilhas realizadas e exibidas nos episódios (relativas a momentos anteriores), possibilitando o estabelecimento de novos diálogos sobre o conteúdo das trocas, que versavam especialmente sobre os saberes postos em circulação no grupo, sobre seu lugar na formação e no trabalho docente.

### Considerações finais

A utilização de videografações na pesquisa em Educação pode apresentar tanto um conjunto de possibilidades a serem desfrutadas quanto desafios a serem enfrentados e superados. As possibilidades referem-se, sobretudo, a uma ampliação e a um refinamento dos registros pelo uso do vídeo, facilitando a captação não só de sons, como de gestos, expressões e outros elementos da situação a ser observada, aumentando as informações para análise. Já os desafios, diversos, podem se impor desde os primeiros momentos da coleta de dados, como a inibição dos participantes diante das câmeras e mesmo a obtenção da autorização por parte de todos do grupo para a implementação do procedimento.

No âmbito da pesquisa aqui referida, o período inicial de um ano de coleta de dados, com a videografação dos encontros feitos no curso de extensão – anterior à realização da autoconfrontação cruzada em grupo focal – possibilitou que os participantes se acostumassem com a presença das câmeras e, no momento da composição do *corpus* da pesquisa, já estavam mais habituados e não pareciam preocupados com as filmagens.

Outros desafios importantes – e possibilidades – referem-se à produção dos episódios, elementos fundamentais para a estratégia em questão. A escolha de momentos realmente potentes – interessantes, atraentes, instigantes, desafiadores e significativos – para a mobilização dos participantes impõe sérias dificuldades, cujo enfrentamento requer um alto grau de investimento do pesquisador, no sentido de se atentar para as oportunidades que se apresentam no material empírico reunido, nem sempre muito evidentes.

Outro elemento-chave para o desenvolvimento da autoconfrontação cruzada em grupo focal como estratégia investigativa é a participação ativa dos sujeitos nas discussões dos episódios, bem como a valorização, por parte do pesquisador, dessas contribuições. Nessa estratégia metodológica, desenha-se uma situação na qual os participantes apontam e defendem suas ideias, expressam-se e são ouvidos (está presente o dialogismo) e, portanto, expõem-se e participam ativamente das discussões. O pesquisador atua ao mesmo tempo como desencadeador, mediador e observador dessas situações dialógicas.

Um último aspecto a ser destacado se refere ao potencial formativo das experiências vividas no âmbito dos grupos nos quais a autoconfrontação cruzada foi implementada. Esse caráter formativo se assenta no diálogo que se instaura entre os participantes, uma vez que

o pensamento ou, melhor ainda, a nova ideia caminha com as palavras, por meio das palavras, entre as palavras, para além das palavras e, às vezes, contra as palavras. [...] Assim, a ideia que se produz no diálogo realizado é [...] um novo meio para pensar. (Clot, 2010, p. 245-246).

Esse caráter formativo ultrapassa os objetivos da pesquisa desenvolvida, mas pode oferecer novas possibilidades para a proposição de trabalhos investigativos que agreguem objetivos de intervenção nas situações pesquisadas. De todo modo, mesmo para trabalhos que, como o aqui descrito, não almejam a intervenção deliberada na cena investigada, o recurso da autoconfrontação cruzada em grupo focal faz emergir a voz dos participantes, com suas percepções, inquietações e pontos de vista. Os participantes estão “em cena” nas videograções, podem assim perceberem a si mesmos como focos da atenção do pesquisador. Suas falas e gestos – por vezes os mais sutis e inaudíveis, não fosse o recurso do vídeo – interessam ao pesquisador, que se mostra disposto a ouvi-los e organiza o ambiente para que sejam ouvidos também pelos demais participantes. Pressupõe-se a composição, por essa via, de um recurso catalisador para a reunião de dados para investigação de temas complexos – como o que perseguimos, sobre o gênero profissional docente –, bem como para intervenções de ordem formativa em diferentes grupos sociais.

---

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

BELEI, R. A. et. al. O uso de entrevistas, observação e videogração em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun., 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1982.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p.59-76, abr. 2001.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GARCEZ, A.; DUARTE, R; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

DIAS, A. R. M.; CASTILHO, K. C.; SILVEIRA, V. S. Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. *Revista Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 81-88, jan./abr. 2018.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIORDAN, M. Z. *A circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente*. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2019.

GODOI, M.; BENITES, L. C.; BORGES, C. O uso da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-14, jan./dez. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NAVES, R. M.; PERES, S. G.; BORGES, F. F. O uso de videogravação como recurso para análise de interação entre professora e alunos



na contação de histórias. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – CIAIQ, 6., 2017, Salamanca. *Atas...* [S.l.]: CIAIQ, 2017. p. 640-649.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmes em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./out. 2005.

---

Recebido em 7 de dezembro de 2020.

Aprovado em 30 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade

Márcia Helena Amâncio<sup>I,II</sup>

Remi Castioni<sup>III,IV</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4583>

### Resumo

Este texto aborda o planejamento educacional concebido por Anísio Teixeira como relator do I Plano Nacional de Educação – PNE (1963-1970). O estudo tem como objetivo identificar as influências nacionais e internacionais que concorreram para a agenda do I PNE e compreender os sentidos de sua formulação e implementação no contexto em que foi gestado. Foi adotado como percurso metodológico o referencial do ciclo de políticas a partir de uma das suas dimensões. Para análise, foram selecionados estudos acadêmicos, documentos do acervo da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, do Memorial Darcy Ribeiro e referências bibliográficas. Seguindo nessa direção, verificou-se que o PNE de 1962 sintetiza a ideia de Anísio Teixeira de que a educação não é um privilégio e, ao contrário do que se apregoa, sua exequibilidade estava ancorada a uma estratégia de país, com recursos para a sua implementação. O plano foi incorporado pelo Plano Trienal do governo João Goulart. Sua efemeridade se deve mais à sua interrupção, em 1964, do que ao conceito de educação pública, defendido no planejamento das ações previstas.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; planejamento educacional; Plano Nacional de Educação.

<sup>I</sup> Prefeitura Municipal de Patos de Minas. Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <lelenaproinfo@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4319-1866>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <remi@unb.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### ***Anísio Teixeira and the National Education Plan of 1962: social quality of education in the construction of the human person and society***

*This particular text covers the educational planning conceived by Anísio Teixeira as the rapporteur of the 1<sup>st</sup> National Educational Plan – PNE (1963-1970). The study's main goal is to identify the national and international influences in favor of the 1<sup>st</sup> PNE and to understand the senses of its formulation and implementation in the context in which it was managed. The reference of the policy cycle from one of its dimensions was adopted as a methodological approach. For analysis, academical studies, documents from the archive of Anísio Teixeira's Virtual Library, the Darcy Ribeiro Memorial and bibliographical references were selected. Following this direction, it was verified that the 1962 PNE synthetizes Anísio Teixeira's idea that education is not a privilege, and, contrary to what is preached, its feasibility was anchored to a country strategy, with resources for its implementation. The plan was incorporated by the Triennial Plan of João Goulart's government. Its ephemerality is due more to its interruption, in 1964, than to the concept of public education defended in the planned actions plan.*

*Keywords: Anísio Teixeira; educational planning; National Education Plan.*

---

## **Resumen**

### ***Anísio Teixeira y el Plan Nacional de Educación de 1962: calidad social en la construcción de la persona humana y de la sociedad***

*Este texto aborda la planificación educativa concebida por Anísio Teixeira como relator del I Plan Nacional de Educación –PNE (1963-1970). El estudio tiene como objetivo identificar las influencias nacionales e internacionales que contribuyeron a la agenda del I PNE y comprender los significados de su formulación e implementación en el contexto en el que fue creado. Se adoptó como enfoque metodológico la referencia del ciclo de políticas a partir de una de sus dimensiones. Para el análisis, se seleccionaron estudios académicos, documentos del acervo de la Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, del Memorial Darcy Ribeiro y referencias bibliográficas. Siguiendo esta dirección, se constató que el PNE de 1962 sintetiza la idea de Anísio Teixeira de que la educación no es un privilegio y, contrariamente a lo que se afirma, su viabilidad estaba anclada a una estrategia de país, con recursos para su implementación. El plan fue incorporado por el Plan Trienal del gobierno de João Goulart. Su fugacidad se debe más a su interrupción, en 1964, de que al concepto de educación pública, defendido en la planificación de las acciones previstas.*

*Palabras clave: Anísio Teixeira; planificación educativa; Plan Nacional de Educación.*

---

## Introdução

A expressão e a síntese do pensamento de Anísio Teixeira, a ideia de que *a educação não é privilégio*, deram título a uma conferência proferida pelo educador baiano em 1953. Nessa conferência, posteriormente publicada em livro homônimo, datado de 1957, o pensador retomou uma série de temas e ideias tratadas por ele desde os anos de 1920, mas que, refletidas sob a perspectiva da sua trajetória, permitiram discutir os marcos e as vicissitudes da educação brasileira na década de 1950<sup>1</sup>.

Segundo o entendimento de Anísio Teixeira, o drama sobre o qual se assentava a educação no Brasil decorria da insistência de nossa tradição escolar em considerar a educação como um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Porém, na medida em que o ensino não chegava a formar o “privilegiado”, provocava “a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora frequência popular” (Teixeira, 1994, p. 50).

Dessa forma, o cenário educacional do Brasil seria fruto de uma perspectiva dualista da educação que, tendo em vista a formação de uma “elite de privilegiados”, resguardava exclusivamente a esses uma educação de qualidade. As propostas de Anísio Teixeira para o combate à situação diagnosticada na conferência de 1953 tomariam corpo no Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado em 1962, para o período de sete anos (1963-1970). Destaca-se que o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já denunciava esse dualismo (Azevedo *et al.*, 2010). Trechos integrais das reflexões de Anísio foram incorporados à relatoria feita por Fernando de Azevedo. Há uma passagem explícita atribuída a Anísio no Manifesto:

[...] De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 51).

Na biografia de Anísio Teixeira, seus embates sociais e seus postulados em defesa da escola pública e, especialmente, em defesa da qualificação desta escola são observados, especialmente, por duas pesquisadoras: Wanda Pompeu Geribello (1977) e Clarice Nunes (2000a, 2000b). Os estudos de Wanda revelam que duas temáticas foram fundamentais para a construção do pensamento de Anísio Teixeira: a realidade educacional brasileira e a questão de como o processo de educação poderia lançar luzes para planejar o desenvolvimento de uma nação (Geribello, 1977). Por outro lado, ao analisar a obra de Anísio como um todo, Nunes (2000a, p. 6) compreende que ela é:

[...] para além dos resultados, um núcleo de reflexão que se abre incessantemente de forma original. E o sentido que dela fazemos, as representações que construímos e aonde palpitam os valores que abraçamos.

<sup>1</sup> No presente trabalho, adotamos a 5ª edição da obra, organizada e apresentada por Marisa Cassim. Mais informações, conferir em Teixeira (1994).

É possível assegurar que sobre esse tema pouco se fala de uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o I Plano Nacional de Educação, o PNE de 1963-1970. Se a organização e a aprovação do Plano foram atribuídas ao Conselho Federal de Educação (CFE), pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), coube ao conselheiro Anísio Teixeira oferecer subsídios para a distribuição dos recursos federais e das metas quantitativas e qualitativas para os três níveis de ensino da educação básica.<sup>2</sup>

Assumindo como referencial de análise o ciclo de políticas, o movimento da pesquisa caracterizou o contexto que influenciou a concepção de educação pública do pensamento anisiano e, em seguida, a própria formulação do PNE. Ball, Bowe e Gold (1992) apresentaram uma reformulação cuidadosa do referencial proposto pelo ciclo de políticas, descrevendo-o como contínuo e constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas apenas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Em síntese, tais autores romperam com o conceito clássico do campo da ciência política no qual as fases da política são separadas e acontecem em etapas definidas. No caso da educação, tal separação contribui ignorando as disputas e os embates de projetos de sociedade e focalizam apenas “[...] a racionalidade do processo de gestão” (Mainardes, 2006, p. 49).

As políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos no contexto da influência. Os representantes da sociedade civil e da sociedade política disputam e conciliam o discurso que dá significado à política em consonância com a linguagem do público mais amplo. Estamos aplicando essa abordagem num momento de construção do Estado brasileiro e no desenrolar das políticas desenvolvimentistas que caracterizaram o segundo governo Vargas até o golpe de 1964. Parece-nos apropriado, mesmo para a época, considerar a sistematização de Ball, Bowe e Gold (1992) na perspectiva de que eles apresentam uma abordagem que não separa as etapas clássicas do ciclo e, sim, a sua construção. Importa, portanto, compreender o contexto que influenciou Anísio Teixeira na elaboração do I PNE. Afinal, todo pensamento é datado e intimamente correlacionado à experiência de vida de seu autor.

O texto está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, selecionamos como objetivo identificar as influências nacionais e internacionais que concorreram para influenciar o I PNE. Para tanto, foi fundamental recolocar a proposta dentro do quadro histórico que tornou possível a sua formulação. Na segunda parte deste estudo, temos como objetivo observar o I PNE, procurando, assim, compreender os sentidos de sua formulação e a implementação no contexto em que foi gestado.

---

<sup>2</sup> Pesquisas sobre a história do planejamento político educacional no Brasil marcam que o I PNE (1963-1970) pouco contribuiu para o tema, visto que afirmam que o documento se limita a um instrumento de aplicação dos recursos financeiros pelos entes federados. Diante de tais colocações, é preciso lembrar que a LDB (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) estabelece ao CFE a tarefa de elaborar as metas para aplicação dos fundos de aplicação financeira. Logo depois, “dentro dessas normas, deverá a Comissão de Planejamento de Educação (Coplede), já organizada pelo Governo Federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinado a atingir as metas estabelecidas” (Brasil. MEC, 1962, p. 34).

## O contexto educacional do Brasil na década de 1950/1960

Em entrevista concedida à Odorico Tavares em 1952, Anísio Teixeira rememorou a própria vida. No esforço mnemônico a que se propôs, considerou que ela se dividia em “ciclos”:

Velha crença costuma dividir a vida dos homens em ciclos de 5, 7 ou 9 anos. Os ciclos de minha vida parecem ser de 7. O primeiro, importante e invisível como as raízes, foi a minha infância, numa pequena e antiga cidade sertaneja, Caetitê, no seio de uma família dividida entre o patriarcalismo em desaparecimento e o republicanismo ardente dos pioneiros da abolição e da República (Teixeira, 2002, p. 198).

O sétimo ciclo, contexto histórico datado por este estudo, é marcado pela permanência de Anísio Teixeira no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre 1951 e 1964. Por 13 anos esteve à frente de importantes instituições ligadas ao MEC, acumulou cargos e incumbências que o colocaram num papel de destaque face às políticas públicas educacionais do Brasil. A saber: secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – 1951; diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) – 1952; diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) – 1955; presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) – 1955-1957-1958-1959; e reitor da Universidade de Brasília (UnB) – 1963-1964. Essas instituições foram responsáveis pela gestão de cerca de 80% do orçamento do MEC à época (Gouvêa, 2010)<sup>3</sup>.

Em 1962, Anísio Teixeira foi escolhido como membro do Conselho Federal de Educação, com um mandato de seis anos, tendo intensa participação na elaboração e na aplicação do referido Plano, o que será discutido mais adiante. Então, chegamos ao contexto da influência das políticas públicas na década de 1960. Nesse período, no Brasil, a situação sócio-econômico-política, comparada à situação educacional, remete ao fato de que o governo Juscelino Kubitschek (1956 e 1961) se caracterizou pela criação de uma política voltada para o desenvolvimento econômico do setor privado, sobretudo pelo contexto de influência externo de duas instituições, a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), em contexto nacional.

Castioni e Rocha (2014) destacam que o I PNE formulado por Anísio ocorreu na sequência dos trabalhos da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb) em 1959, cujo encargo foi dado a ele pelo presidente Juscelino Kubitschek. Anísio, como membro da comissão deliberativa, ficou encarregado de elaborar o “Plano de Construções Escolares de Brasília”, que veio a público na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep)<sup>4</sup>.

Abordando o contexto histórico com maior amplitude, para Fazenda (1989), no governo Jânio Quadros (31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961), o Brasil se encontrava com o estopim da bomba da ditadura aceso. Uma grave crise política foi deflagrada e a posse de João Goulart seria o desdobramento legal da renúncia de Jânio Quadros. Na visão da mesma

<sup>3</sup> Apontando a necessidade de compreender os fatores que contribuem para a permanência de Anísio por um longo período na esfera federal, o estudo revela que sua atuação política, a articulação político-partidária e a batalha pela educação como uma política de um estado democrático marcam sua “alma” política. Frente à nossa análise bibliográfica e documental, acrescentamos: marcam também a alma sertaneja e as suas redes – de sociabilidade e de política, herdadas de seu pai, Deocleciano.

<sup>4</sup> Ver Teixeira (1961).

autora, "a educação naquele governo apresentou-se como elemento-chave no desenvolvimento nacional" (Fazenda, 1989, p. 49). Nesse viés, ao adotar medidas de integração nacional e centralizar as decisões relativas à educação em geral, o governo João Goulart utiliza medidas de planificação educacionais respaldadas pela Carta de Punta del Este<sup>5</sup> e por decisões de nível mundial. Cabe ainda mencionar que aquela política foi marcada pela atuação de dois dos seis ministros, os da Educação e da Cultura: Darcy Ribeiro (1962-1963) e Júlio Sambaqui (1963-1964).

O CFE foi instalado em 12 de fevereiro de 1962, tendo como principal função assessorar o ministro da Educação e Cultura. Além disso, a sua instalação apoiou-se na Recomendação nº 54, do Bureau Internacional da Educação Pública (1965), que propunha medidas para o planejamento da educação, bem como nas orientações dos organismos internacionais e das bases da Carta de Punta del Este, que defendiam a educação como instrumento para atingir o planejamento econômico e social e a elevação da cultura geral.

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) determinava que a União despendesse recursos para a educação<sup>6</sup>. A referida lei instituiu ainda que os recursos federais destinados ao ensino primário, médio e superior seriam constituídos em parcelas iguais. Também estabeleceu ao CFE a competência de elaborar o PNE (Brasil, 1961). A relação entre a educação com padrões de qualidade e o desenvolvimento nacional exigiria do Estado um planejamento. Coube então a Anísio Teixeira essa tarefa.

### **Plano Nacional de Educação (1963-1970) por dentro: os significados de suas formulações**

Com base na abordagem teórica do ciclo de políticas, no contexto de produção do texto, os textos (legais e oficiais), os pronunciamentos e os comentários são elaborados diante dos acordos e ajustes definidos no contexto de influência. É, portanto, o contexto de produção do texto que dá corpo a uma política educacional, que movimenta uma arena de produção de sentidos, os quais são disponibilizados e colocados em circulação por meio de textos legais, políticos, comentários formais ou informais sobre os discursos e os textos oficiais (Ball; Bowe; Gold, 1992).

Freitas (2013) argumenta que não se pode confundir sentido com significado. Para a autora, o sentido é inquieto, tem formação dinâmica, fluida, complexa, por incluir as circunstâncias sócio-históricas. Por outro lado, o significado é literal, explícito e fechado em si mesmo, unívoco. Assim, os sentidos do planejamento educacional não se limitam à sua função ou a um sentido preciso, nem são estáticos e imutáveis, pois adquirem novos significados no contexto da prática, envolvendo entidades políticas, sociais e seus atores.

Antes de seguirmos com as atividades do CFE na elaboração do PNE, é importante colocar em tela o relatório apresentado pela delegação brasileira na "Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico

<sup>5</sup> Os países latino-americanos que se reuniram no Uruguai e assinaram a Carta de Punta del Este (1962) receberiam estrutura organizacional pelo Acordo de Cooperação Tripartite entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), órgão das Nações Unidas. Por esse acordo, a OEA, através do Conselho Interamericano Econômico e Social (Cies), cumpriria a função de empreender estudos fundamentais e avaliar os planos de desenvolvimento nacional a longo prazo, submetidos pelos governos da região. Caberia ao BID canalizar os fundos destinados aos diversos projetos e, à Cepal, fornecer boa parte dos especialistas necessários aos novos programas de desenvolvimento econômico. A reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em nível ministerial, realizada em Punta del Este, incorporou aos compromissos acima o "Plano Decenal da Educação da Aliança para o Progresso". Nesse documento, estavam as primeiras metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes, adaptando todo o programa educativo aos interesses da industrialização, não só do Brasil, mas da América Latina, com exceção óbvia de Cuba. Uma leitura sobre as metas pode ser encontrada em Arapiraca (1982).

<sup>6</sup> Art. 92 – A União aplicará, anualmente, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo (Brasil, 1961).



e Social na América Latina”, que teve lugar em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962. De acordo com Horta (1982), a elaboração do relatório foi coordenada pelo Inep, que coordenava à época a elaboração das principais iniciativas da educação. Participou de sua elaboração o departamento econômico do Ministério do Interior, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) e o Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura (Seec). Nesse ambiente, conforme abordaremos na análise do Plano, ao mesmo tempo que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se ocupavam com a educação, Celso Furtado desenhou o planejamento para enfrentar os problemas sociais e econômicos. A concepção do economista e dos intelectuais da educação converge com o entendimento da educação, não somente essencial para o desenvolvimento, mas também como elemento para a construção da qualidade do fator humano. Para um amplo programa social, a educação deveria anteceder o investimento reprodutivo.

A educação interfere no tempo, e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrindo-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. (Furtado, C., 2007, p. 11).

De acordo com o relatório, para cumprir com suas atribuições na elaboração do Plano, o CFE deveria estar provido dos instrumentos técnico-científicos indispensáveis para o exercício de duas funções de planejamento. Com tais instrumentos, as ações previstas na LDB tomariam forma de planejamento e poder-se-ia evitar que fossem reduzidas a mais uma reforma do sistema educacional brasileiro. Em função dessa necessidade, os elaboradores do relatório solicitaram a criação de um centro de planejamento educacional como núcleo do Inep. Além disso, o centro poderia prestar assessoramento ao MEC na formulação da política educacional brasileira e adotar o planejamento educacional como norma básica de ação governamental (Conferência..., 1962). As propostas da delegação brasileira foram ao encontro das deliberações da Conferência da Educação em Santiago. Contudo, ainda de acordo com Horta (1982), o Centro de Planejamento Educacional, embora previsto no plano orientador da UnB e vinculado à Faculdade de Educação, não chegou a funcionar<sup>7</sup>.

Logo após assumir o MEC, Darcy Ribeiro submeteu o programa de emergência do MEC para aprovação do conselho de ministros. Aprovado em 26 de setembro de 1962, para aplicação até o mês de dezembro do mesmo ano, um auxílio financeiro a ser pago em três parcelas. A rápida aprovação do Programa de Emergência foi justificada pela grave situação educacional do País, revelada em estatísticas do documento ministerial. “O Programa de Emergência prepara, não só o Ministério de Educação, mas cada escola, as Secretarias de Educação de todos os Estados para a grande tarefa que é o Plano Nacional de Educação” (Brasil. MEC, 1962, p. 16).

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1961, revelaram também a extensão do afunilamento na estrutura

<sup>7</sup> Destaque-se que o Inep era o grande laboratório de propostas educacionais. Além de ter abrigado a Caseb, também abrigou a comissão que propôs a criação da UnB, por isso encontramos todas essas questões interligadas, uma vez que muitos dos membros eram também pertencentes a outras iniciativas do Inep, como o CBPE.

educacional estudantil: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino por nível; quase 2% da rede primária chegava ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação. Em uma amostra de professores do ensino por nível, em 1955, 9% encontravam-se diplomados em faculdades de Filosofia; 41% diplomados em nível superior e 50% diplomados em nível médio, especialmente normalistas (Brasil. MEC, 1963). A estatística sinalizou três objetos que exprimem o contexto educacional no governo Jango: o debate da função da escola pública; os programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais; e a questão do ingresso no ensino superior.

Com o objetivo de elaborar os planos de aplicação dos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior, conforme determinado pela LDB, foi designada uma comissão especial formada por Anísio Teixeira, D. Cândido Padim, Brochado da Rocha e Almeida Júnior. O debate sobre o ensino iniciou com a sessão plenária de abril de 1962. Por compreender que a tarefa do CFE era estabelecer as “bases para elaboração de Planos de Educação destinados à aplicação dos fundos de ensino”, os membros da comissão foram incumbidos de relatar aquele tema. No entanto, apenas Anísio o fez (Amâncio, 2017, p. 150)<sup>8</sup>.

Anísio Teixeira, em 1962, adverte que a ideia de “plano” não era recente no Brasil. Contudo, sempre encontrara viva resistência. Para Anísio, a razão disso decorreria do fato de que um planejamento deveria ser elaborado com obrigações bem determinadas e o “incidental e o parcial” desviavam os objetivos visados. Segundo o educador, isso ocorria no Brasil principalmente devido à “liberdade de caprichos e extravagâncias” a que se entrega o brasileiro, que “goza da liberdade de ser caprichoso” (Teixeira, 1962c). Postula ainda “[...] que a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de leis, mas de experiência e da ciência” (Teixeira, 1962c).

Diante do desafio de inserir a educação em um processo que aperfeiçoasse e estimulasse o País ao progresso, Anísio Teixeira considera primeiro ser necessário restabelecer o verdadeiro conceito de educação. Para que isso ocorra, devemos retirar-lhe o conceito de escola para o privilégio, regulada apenas pela lei e a burocracia formal.

A educação deve se caracterizar por um processo de cultivo e amadurecimento individual, “insusceptível de ser burlado”, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori. (Teixeira, 1962c).

No debate preliminar apresentado na sessão de abril de 1962, no CFE, anexo ao texto do PNE, Anísio reconhece o avanço da carta constitucional. Porém, reafirma a necessidade de um planejamento que otimize a aplicação dos recursos, coordene os empreendimentos e evite o desperdício do dinheiro público. Segundo a sua análise, dois princípios constitucionais governam a elaboração dos planos: a obrigatoriedade da educação primária e a gratuidade da educação ulterior à primária, para os que provarem a falta

---

<sup>8</sup> Em anexo ao Plano Nacional de Educação, de 1962, intitulado o *Debate Preliminar* (sessão de abril de 1962), observamos que D. Cândido afirma que somente dois dias antes da reunião foi comunicado que deveria ser um dos relatores do tema, fato que o impediu de apresentar um trabalho escrito. Brochado da Rocha argumenta que seu papel na comissão seria de assessoria jurídica, portanto, preferiu aguardar a incidência do direito sobre esses fatos (Brasil, 1962 *apud* Amâncio, 2017).

de recursos. Isso admite a possibilidade, pelo menos teórica, de o brasileiro ir à justiça para obter a educação a que tem direito. Naquela sessão do CFE, Anísio ratifica seu pensamento de que o direito à educação representa igualmente uma solução para a justiça social. Nas palavras de Rocha (2019):

A compreensão é que o direito individual, se não estiver universalizado, torna-se um privilégio. Anísio soube interpretar muito bem essa asserção, ao insistir que, antes de se afirmar que a educação é um direito, tem-se de insistir que não pode se tornar um privilégio, senão não será um direito. Isso quer significar, também, que a educação não é simplesmente um direito de *todos* e um dever do estado, tal como está na nossa progressista Constituição de 1988, mas um direito de *cada indivíduo*, na democracia. A expressão *direito de todos* pode até parecer mais avançada, porém não o é, simplesmente porque a afirmação de que a educação é um direito da coletividade abre brecha para que a parte da elite contrária à educação pública possa se utilizar de certas estratégias muito sutis para negar o direito individual à educação.

Para analisar o I PNE 1963-1970, adotamos a perspectiva teórico-conceitual de Bordignon (2014). Com base nela, consideramos que a finalidade do planejamento educacional consiste na qualidade social da educação, na pessoa humana e na sociedade. Vale dizer que a cidadania é parte integrante da nossa “utopia” educacional. Os caminhos, os meios e os modos de caminhar rumo aos objetivos colocados em pauta são dados pela concepção de educação adotada. Esses elementos não expressam apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.

O desenho de um plano, baseado na concepção de educação adotada, é dado pelas metas a alcançar, as diretrizes a seguir e as estratégias da caminhada. As metas constituem desafios e compromissos dos agentes públicos e o controle social. As diretrizes estabelecem normas das políticas e oferecem os parâmetros para a ação. As estratégias definem os programas de ação dos agentes públicos para que sejam alcançadas as metas. No processo de elaboração, destacam-se: o diagnóstico, que implica o conhecimento da realidade da educação naquele momento e os elementos que a corroboram; a definição das metas, referenciada pela concepção de educação, na utopia da qualidade social e seu papel na construção da pessoa humana, e da sociedade que se deseja promover; e, finalmente, a definição das ações e dos processos, as estratégias da caminhada (Bordignon, 2014).

No Plano Nacional de Educação, o diagnóstico do conhecimento da realidade da educação e os elementos que a corroboram foram proporcionados pelo relatório apresentado pela delegação brasileira na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, entre os dias 5 e 19 de março de 1962, em Santiago. O relatório focalizou a situação demográfica e social do Brasil e o programa econômico do governo.

Em relação à definição das metas, o desenho do PNE e suas aplicações evidenciam que o trabalho foi dividido em duas partes<sup>9</sup>. A primeira, intitulada Plano Nacional de Educação, referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior, apresentando três metas quantitativas e quatro metas qualitativas para os níveis de ensino a serem colocadas em prática dentro de um prazo de oito anos:

<sup>9</sup> Horta (1982) possui o mérito de um exame minucioso a respeito das metas apresentadas no Plano Nacional de Educação.

METAS QUANTITATIVAS. 1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula, até a quarta série, de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade, e matrícula nas quinta e sexta séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos. [...] 2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial. [...] 3. ENSINO SUPERIOR, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial. [...] METAS QUALITATIVAS. [...] 4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial. [...] 5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais. [...] 6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas. [...] 7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral. (Brasil. MEC, 1962, p. 33-34).

As metas acima tinham por finalidade assegurar o estabelecido no artigo 93 da LDB/1961, bem como os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Com isso, intentava-se a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação. Subsequente às metas, o CFE estabeleceu as normas para a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino. Dentro dessas normas, deveria a Comissão de Planejamento da Educação (Cople), já organizada pelo governo federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinado a atingir as metas estabelecidas (Brasil. MEC, 1962).

A segunda parte do documento trata da aplicação dos recursos do fundo nacional do ensino primário e da aplicação dos recursos do fundo nacional de ensino médio, no exercício de 1963, em obediência ao PNE. Com relação ao fundo nacional do ensino superior, como não havia recursos para distribuir, o CFE restringiu-se apenas às recomendações. Para distribuir o total de recursos, o conselho optou por uma perspectiva mais descentralizada, deixando para as unidades federadas a responsabilidade de aplicá-los.

Para Saviani (2014), Anísio arquitetou um procedimento engenhoso para a distribuição dos recursos federais com o cálculo do custo por aluno/ano. Ele propôs uma equação matemática para o cálculo dos recursos que a União repassaria a cada unidade da Federação<sup>10</sup>. "Foi esse procedimento que inspirou a criação, em 1996, do Fundef, orientação que foi mantida com a substituição do Fundef pelo Fundeb em dezembro de 2006" (Saviani, 2014, p. 26).

Em entrevista concedida à revista *O Cruzeiro*, em novembro de 1962, Anísio Teixeira traça um panorama sobre a concepção de educação que referenciou a definição das metas do Plano Nacional de Educação e seu objetivo último, qual seja a qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. Sobre a questão que versava sobre o sentido do PNE, esclarece Anísio, que o Brasil, naquele momento, estava em pleno processo de unificação e integração do corpo social em uma só sociedade

---

<sup>10</sup> A interpretação de Anísio sobre o tema pode ser vista em Teixeira (1953).

nacional de indivíduos com direitos comuns. Diante disso, as tarefas dos responsáveis pela elaboração do planejamento educacional era:

[...] a incorporação das camadas ainda marginais da massa brasileira ao povo propriamente dito e a oferta a esse povo de oportunidades iguais de educação para a sua mobilização no empreendimento comum do desenvolvimento nacional [...]. (Teixeira, 1962b, p. 7).

Graças a isto, o plano elaborado pelo Conselho Federal de Educação pôde constituir-se mais que um plano pedagógico ou mesmo administrativo [...], a fim de poder inserir a escola no seio local e daí partir o esforço pela emancipação educacional de sua população. (Teixeira, 1962b, p. 1).

No que se refere à tarefa de integrar e conjugar o poder federal, o poder estadual e o poder municipal, Anísio chama a atenção para o fato de que o “espírito do Plano” era o da integração de todos os serviços públicos locais, municipais e estaduais, “na tarefa suprema e comum no Estado Democrático de oferecer a todos oportunidades iguais de educação” (Teixeira, 1962b, p. 2). Ao Estado cabia a liderança do processo por estar, segundo Anísio, mais emancipado das influências que ainda permaneciam em muitos municípios, do “velho espírito oligárquico e privatista que implica erradicar” (Teixeira, 1962b, p. 2). Os serviços de educação, organizados por municípios, seriam, simultaneamente, locais, estaduais e nacionais.

[...] sofrendo integralmente a influência das três ordens do governo, como são, aliás, os serviços de justiça e, na ordem material, os serviços rodoviários. Será isto que dará unidade a todo o plano [...], como organização política da nação, pela formação do cidadão brasileiro para sua plena eficiência social (Teixeira, 1962b, p. 2).

<sup>11</sup> Dentro da documentação arrolada no Memorial Darcy Ribeiro, destacamos o documento, intitulado Memorandum, de caráter confidencial elaborado para subsidiar a reunião da Subcomissão dos Nove e encaminhado ao presidente JK em 23 de fevereiro de 1960. Daquela reunião surgiriam os temas para a agenda de visita do Presidente Eisenhower, no Brasil. Para os idealizadores do documento, as ações previstas para a educação poderiam ser viabilizadas na assistência financeira e nos métodos de ensino para um intenso programa de formação de técnicos para o desenvolvimento e para a luta contra o analfabetismo; de preferência através do Banco Interamericano. O esquema esboçado nos campos de ação teria impacto especialmente forte se aplicado, total ou parcialmente, em uma só região ou área caracterizada. O Nordeste do Brasil surge como prioridade (Documentos..., 1960).

Dentro da lógica acima, cada estado organizaria o seu plano, embasado no plano de cada município e, de posse dele, é que se dirigiria ao governo federal para assinar o convênio de cooperação educacional e de assistência financeira e técnica. A União caberia oferecer assistência à elaboração dos planos estaduais e elaborar, de acordo com as normas do CFE, o seu plano de assistência financeira, de assistência técnica e de assistência política no setor dos projetos financeiros de empréstimos para a educação.

Anísio prossegue explicando que o I PNE tinha em vista a equalização das oportunidades educacionais para a população escolar de cada município. Por isso, partia da completa reabilitação da escola primária, base e fundamento de todo sistema escolar. Adverte ainda que os serviços educacionais citados acima constituiriam o conjunto do sistema escolar por estado, destinado a oferecer oportunidades de ensino em cada povoado, cada vila e cada cidade. Estas, por sua vez, seriam interligadas por meio de um sistema de bolsas, capaz de permitir à “criança pobre, mas bem-dotada”, prosseguir nos estudos.

Sobre os ônus do I PNE, Anísio esclarece que seria impossível colocá-los sobre os ombros dos brasileiros, já pagadores de impostos. Em conformidade com os mecanismos já previstos pela Aliança para o Progresso (Alpro)<sup>11</sup>, as despesas correriam por meio de empréstimos, feitos pelo governo federal, tomados por 15, 20, 30, 40 anos. Esses recursos já estavam

previstos no Plano Nacional e incluídos no custo por aluno. Com base nesse desenho, Anísio Teixeira vislumbrava um futuro no qual o PNE ampliaria não apenas as oportunidades educacionais, mas, também, oportunizaria o desenvolvimento de cada localidade tocada por ele.

Em relação à estrutura oferecida ao ensino secundário, Anísio a considerava supostamente propedêutica ao ensino superior. “Querendo tudo ensinar pouco ensina de cada coisa e, deste modo, falha em sua finalidade propedêutica, como falha – e aí pela sua própria natureza – na finalidade de cultura geral, que muitos lhe querem emprestar”. Na sua visão, a estrutura organizacional de um curso secundário não poderia se destinar apenas a alguns, mas à grande maioria, senão a todos os jovens de uma nação moderna. “Por isso mesmo, impõe-se a modificação de sua finalidade e objetivos” (Teixeira, 1958, p. 1-2).

Quanto ao ensino superior, Anísio compreende que um dos mais sérios impasses do Brasil se encerrava no fato de que os instrumentos de decisão na vida nacional estavam “bloqueados aos capazes”. Por esse motivo, também no ensino superior delineava-se outra batalha: “Para enfrentar esta batalha o planejamento educacional precisa absorver nas universidades o impulso dos grupos que querem lealmente implantar a reforma. Dessa forma, estará a estrutura universitária permanentemente fertilizada pela força renovadora de seus elementos de vanguarda” (Teixeira, 1962b, p. 9).

Finalmente, questionado se acreditava que o Plano seria mesmo executado, Anísio responde:

Creio que sim. A necessidade de sua execução está na consciência de todos os legisladores que criaram a possibilidade do plano ser elaborado e as condições para ser realizado, dos órgãos responsáveis pela sua elaboração e pelo seu cumprimento diante da pressão das camadas cada vez maiores da população e pelo alargamento das oportunidades de formação de sua juventude para as tarefas do país em desenvolvimento. (Teixeira, 1962b, p. 9).

A competência da Copled<sup>12</sup> era elaborar o Plano. Com esse objetivo, o documento foi encaminhado à comissão acompanhado de um ofício assinado por Anísio Teixeira. Um significado histórico do I PNE está em que, pela primeira vez (provavelmente a única até hoje), um plano de educação foi aprovado em nosso País para ser aplicado à risca, havendo um órgão especialmente encarregado de fazê-lo (a Copled), mediante o controle rigoroso de sua aplicação, do começo ao fim (Castioni; Rocha, 2014).

As pesquisas de Horta (1982) esclarecem que, ainda em setembro de 1962, menos de uma semana após o documento de base ter sido encaminhado à Copled, o Decreto nº 1.422, de 27 de setembro de 1962, criou o cargo de ministro de estado extraordinário, responsável pelo planejamento. O decreto atribuía ao seu titular, o economista Celso Furtado, a função de dirigir e coordenar a elaboração, em cooperação com os órgãos pertinentes da administração, de um Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, a ser submetido ao poder executivo (Brasil, 1962).

Diante de um cenário econômico que apresentava dificuldades no gerenciamento das contas públicas e dos contratos externos, em 30 de

---

<sup>12</sup> De acordo com o parágrafo único do decreto que cria a Copled, como diretor do Inep, o secretário-geral dessa comissão era o próprio Anísio Teixeira.



dezembro de 1962 foi anunciado um novo modelo de orientação da política econômica do governo. Elaborado pela equipe chefiada pelo ministro Celso Furtado, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social “tratava de articular o planejamento da economia com programas setoriais nas áreas da saúde, educação, transportes, recursos naturais, energia, petróleo, agricultura, indústria etc. Ao mesmo tempo, se procederia à negociação da dívida externa” (Furtado, R., 2011, p. 11). Em conformidade com a planificação trienal do governo João Goulart, conduzida por Celso Furtado, o I PNE foi subdividido, ficando a primeira parte para ser aplicada de 1963 a 1965.

No Plano Trienal, foram estabelecidos os objetivos básicos e os parâmetros da política de desenvolvimento para os três anos seguintes. No quarto objetivo, o governo se comprometeu com o fomento de políticas públicas educacionais, com o desenvolvimento tecnológico e com a saúde pública, buscando, além da melhoria dos padrões de vida, o progresso cultural. O planejamento educacional é apresentado como programa setorial e o texto reitera a aplicação dos recursos por meio da coordenação dos esforços federais, estaduais e municipais, nos termos do PNE, no período de três anos. Além disso, estabelece que o mesmo esforço deverá ocorrer nos cinco anos seguintes, com a aplicação de recursos mais substanciais do que aqueles garantidos pela legislação, até o ano de 1965, para a conquista das metas estabelecidas pelo PNE.

A plataforma de suas lutas pode ser ressaltada nas metas, quantitativas e qualitativas, a serem garantidas pelo poder público, no I PNE, e incorporá-las ao Plano Trienal de 1963-1970. O programa delineado apresenta a “indicação das linhas pelas quais a União irá colaborar com os Estados e os Municípios no grande esforço comum para atingir certos objetivos mínimos, dentro dos próximos três anos”. Esse esforço deverá ser continuado nos cinco anos seguintes para a conquista das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil. MEC, 1963, p. 11).

Propunha, ainda, oferecer seis anos de educação primária a todos os brasileiros da zona urbana, ampliando a qualidade presente nos núcleos educacionais mais avançados que chegasse até os núcleos menos avançados. Isso envolveria o conhecimento da chamada educação rural como educação comum limitada pelas condições rurais. Em relação à educação média, oferecer oportunidade de educação ginasial a 40% da população da faixa etária de 12 a 15 anos e oportunidades de educação colegial a 20% da faixa de 16 a 18 anos.

O programa de recuperação e aperfeiçoamento do magistério era amplo. Inicialmente, a criação dos centros de treinamento do magistério

[...] a serem mantidos pela União, procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um destes supervisores terá a seu cargo o trabalho escolar até o máximo de dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados (Brasil. MEC, 1963, p. 14).



Apresentando um adendo, Santos (2017) assegura que Furtado participou da comissão responsável por conduzir o planejamento de criação da Universidade de Brasília, o que lhe garantia uma ampla visão sobre as perspectivas da ciência e da tecnologia para o futuro do País. O mesmo autor tem como premissa que Darcy Ribeiro não oscilou diante da oportunidade política de unir forças entre a nova LDB, o PNE e o Plano Trienal como caminhos para o aprofundamento das reformas educacionais.

É preciso lembrar que, em nossa pesquisa, não encontramos no texto do Plano Nacional de Educação referência explícita à equalização de oportunidades educacionais para adultos. O Plano previa, ainda, a alfabetização, até 1970, de todas as crianças, adolescentes e jovens entre 7 e 23 anos. No entanto, a educação de adultos como um dos sérios problemas sociais e políticos na estrutura da educação brasileira preocupou as autoridades educacionais. A gestão de Júlio Sambaqui, último ministro da Educação e Cultura do governo Jango, foi marcada por iniciativas de incentivo às atividades culturais e educativas em diversas regiões do País.

Como se pode depreender da lembrança de Lyra (1996), nos idos de 1963, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, estudantes, em sua maioria universitários, criaram círculos de cultura por meio de recursos do governo daquele estado, da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e da Aliança para o Progresso<sup>13</sup>, e tornaram possíveis iniciativas de incentivo ao programa de alfabetização de adultos baseado no Método Paulo Freire. No dia 2 de abril de 1963, Jango e Aluísio Alves, governador do Rio Grande do Norte, estiveram presentes nas atividades de encerramento do Método Paulo Freire nas 40 horas da experiência de Angicos.

Ampliando o tratamento da questão, Fávero (2013) afirma que, nesse cenário, foi registrado um capítulo da luta contra o analfabetismo da população adulta, liderada por amplos setores da sociedade civil (igrejas, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações educativas bastante originais. Com isso, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos da educação e cultura popular do Brasil. O autor ressalta também que esse movimento encontrou apoio dos ministros da Educação aproveitando a nova LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e, em particular, as perspectivas abertas pelo I PNE, possibilitando novas linhas de financiamento que vieram para favorecer experiências educativas e culturais com as camadas populares. Por conta disso, o I PNE acabou por viabilizar o Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire a cargo da Copled.

O instável governo de João Goulart não teve força política para implementar o Plano Trienal. Sem dúvida, todo esse movimento articulava-se às perspectivas abertas pelo momento histórico, cujas confluências iriam se entretecer na formulação do PNE. Também é certo que os princípios transformadores da realidade do sofrido povo brasileiro, mimetizado no sertanejo encravado na alma de Anísio, seriam apunhalados pelo golpe civil militar de 1964. Como alerta Carvalho (2005), mais uma vez, o significado do discurso sobre a educação foi "formar almas" e, com esse objetivo, a

---

<sup>13</sup> Documentos recentes elucidaram melhor a colaboração dos Estados Unidos com os estados brasileiros no período do governo Jango e contribuíram para pavimentar o terreno para o golpe de 1964. A Aliança para o Progresso é um dos programas que viabilizou a oposição e preparou a ruptura institucional. Entre esses estudos, destaca-se o livro de Loureiro (2020).

educação cívica do povo. Além disso, a consolidação do espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do País (Carvalho, 2005). Todavia, os princípios para o planejamento educacional projetados por Anísio ainda persistem e permanecem nos inspirando nas linhas datilografadas por ele, mirando a redenção dos rincões do Brasil.

Assim desenhado, o Plano ampliaria as oportunidades educacionais, as construções escolares, as oportunidades de trabalho em cada localidade brasileira e na sede dos municípios, o que contribuiria para fixar muitos munícipes em seu próprio município, em vez de forçá-los a emigrar para as cidades onde o poder e as oportunidades se concentram. Esse seria um dos resultados da descentralização que mais beneficiaria a formação do País. Chegará o dia “em que os centros irão buscar nos municípios os elementos de valor de que precisarão, em vez de ter à sua porta a congestão de candidatos despreparados, por falta de oportunidades de experiência, que agora a aflige” (Teixeira, 1962b, p. 4).

### Considerações finais

O PNE de 1962 sintetiza as batalhas de Anísio Teixeira num momento de importantes debates no Brasil. O I PNE, ao contrário do que se apregoa, esteve ancorado a uma estratégia de país e a uma ancoragem econômica. O Plano foi incorporado pelo Plano Trienal e passou a ser coordenado pelo economista Celso Furtado. Sua efemeridade deve-se mais à sua interrupção, em 1964, do que à sua qualidade no planejamento das ações. O texto perseguiu o contexto que influenciou a concepção da educação pública cunhada pelo educador baiano e analisou as influências nacionais e internacionais recebidas na definição das metas com relação à educação e ao planejamento racionalizado.

Com base nesses dados, foi possível observar o I PNE por dentro e compreender que a plataforma da estrutura educacional para o período de 1963 a 1970 indicava instituir um sistema contínuo e integrado de educação. As influências recebidas na definição da agenda para a educação e o planejamento racionalizado buscaram assegurar o direito à educação pública para todos, sem privilégios e superadas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica. Ademais, defendia um sistema de preparação do magistério, com candidatos possuidores da educação geral ministrada pelos estados, formando, assim, a força de trabalho do sistema escolar. O Plano idealizado por Anísio demonstrava uma visão extremamente ampla das opções político-pedagógicas, e mais: da noção de cidadania. É nesse sentido que nele se expressa um planejamento capaz de garantir o direito à educação pública.

Ora, se a educação como direito significa um progresso a ser duramente perseguido numa sociedade capitalista, a negação da educação como privilégio, que é o sentido cultural dado à educação dentro da história brasileira, é um desafio maior ainda. Anísio enfrentou-o tanto no diagnóstico da educação do Brasil, em *Educação não é privilégio* (1953), quanto na

elaboração do I PNE. Todavia, o Plano foi abortado pelos militares em 1964. Nesse mesmo ano, a gestão do planejamento educacional transferiu-se dos educadores para os tecnocratas e, nesse cenário, em termos organizacionais, o Ministério da Educação ficou subordinado ao Ministério do Planejamento, cujos atores dirigentes e técnicos tinham como formação acadêmica as Ciências Econômicas.

Contudo, nos dias atuais, mais de 60 anos após a “avaliação diagnóstica” proposta em *Educação não é privilégio*, a análise de Anísio Teixeira acerca da educação brasileira, infelizmente, permanece desconcertantemente atual. A despeito dos marcos regulatórios da educação, expressos por meio da legislação, nosso ensino continua assentado sobre bases desiguais, as quais, por sua vez, refletem a profunda desigualdade social do País. Apesar de tal incômoda constatação, é preciso lembrar que o pioneirismo do I PNE sustentou os recursos do excepcional trabalho de alfabetização, que deu justa notoriedade internacional a Paulo Freire e aos princípios e contribuições contidos naquele Plano, incluídos no atual PNE (2014-2024), como se fossem originais. Seguimos com Anísio Teixeira na batalha por uma educação pública que deixe de ser privilégio para alguns, entendida como um direito social para a construção da pessoa humana e da sociedade.

---

## Referências

AMÂNCIO, M. H. *As batalhas de Anísio Teixeira: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação*. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

ARAPIRACA, J. O. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

AZEVEDO, F. et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: MARTINS, A. M.; SOUZA, D. B. (Org.). *Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 29-53.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Decreto do Conselho de Ministros nº 1.422, de 27 de setembro de 1962. Dispõe sobre as atribuições do Ministro de Estado extraordinário responsável pelo planejamento e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 set. 1962. Seção 1, p. 10147.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). *Conferências Internacionais de Instrução Pública: recomendações (1934-1963)*. [Rio de Janeiro]: Inep, 1965. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Trienal de Educação (1963-1965)*. Brasília, DF: MEC, 1963.

CARVALHO, J. M. *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CASTIONI, R.; ROCHA, J. A. L. O golpe militar de 1964 e a interrupção do I Plano Nacional de Educação – a UnB e a contribuição de Anísio Teixeira. *Jornal da Ciência Notícias*, Rio de Janeiro, n. 4941, 28 abr. 2014. Disponível em: <<http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/17-o-golpe-militar-de-1964-e-a-interruptao-do-i-plano-nacional-de-educacao-a-unb-e-a-contribuicao-de-anisio-teixeira-2/>>. Acesso em: 23 set. 2021.

CONFERÊNCIA de Santiago: I. Resolução AI - extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 55-57, jul./set. 1962.

DOCUMENTOS reservados para uso do Grupo de Trabalho encarregado de preparar a reunião do Comitê dos Nove. In: MEMORANDUM: operação pan-americana, pedidos, petróleo, políticas públicas. Brasília, DF: [s. n.], 1960.

FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

FAZENDA, I. C. A. *Educação no Brasil nos anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

FREITAS, M. T. A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. v. 3. p. 183-199.

FURTADO, C. *Em busca de um novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURTADO, R. F. A. *O Plano Trienal e o Ministério do Planejamento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

GERIBELLO, W. P. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

GOUVÊA, F. C. F. Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUH-RIO MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 14., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

HORTA, J. S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

LOUREIRO, F. P. *A aliança para o progresso e o Governo João Goulart (1961-1964): ajuda econômica norte-americana aos estados brasileiros e a desestabilização da democracia no Brasil pós-guerra*. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

LYRA, C. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

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

NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000a.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000b.

REUNIÃO DE CONSULTA DOS MINISTROS DAS RELAÇÕES EXTERIORES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA), 8., 1962, Punta del Este. *Actas...* Punta del Este: OEA, 1962. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2048393.pdf>>. Acesso: 27 set. 2021.

ROCHA, J. A. L. Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E PRAGMATISMO, 2., 2019, Teresina. *Anais...* Teresina: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Piauí, 2019.

SANTOS, L. A. O caminho da razão e da esperança: o pensamento social de Celso Furtado: desenvolvimento, planejamento e educação no Brasil. *Educação em Revista*, Marília, v. 18, n. 1, p. 73-92, jan./jul. 2017.

SAVIANI, D. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, C. et al. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. p. 15-29.

TEIXEIRA, A. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 27-42, 1953.

TEIXEIRA, A. O ensino secundário. *Boletim Informativo Capes*, Rio de Janeiro, n. 66, p.1-2, maio 1958.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p.195-199, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, A. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p.97-107, out./dez. 1962a.

TEIXEIRA, A. [Entrevista dada ao "Cruzeiro" em novembro de 1962]. *Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 1 dez. 1962b. Disponível em: <[http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT\\_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201962.11.00](http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201962.11.00)>. Acesso em 24 set. 2021.

TEIXEIRA, A. Relatório em Debate preliminar: sessão de abril de 1962. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 1962c. p. 59-63.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Organizado e comentado por Marisa Cassim. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

TEIXEIRA, A. Hierarquia para os problemas da educação. [Entrevista concedida a] Odorico Tavares, 1952. In: ROCHA, J. A. L. (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 195-206.

---

Recebido em 6 agosto de 2020.

Aprovado em 20 de maio de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI

Eliza Bartolozzi Ferreira<sup>I,II</sup>

Leonara Margotto Tartaglia<sup>III,IV</sup>

Roberta Freire Bastos<sup>V,VI</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4274>

### Resumo

Este artigo objetiva analisar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no estado do Espírito Santo, no período entre 2012 e 2016. Nosso argumento é que a implantação das políticas educacionais pelos sistemas de ensino é traduzida de variadas formas de acordo com a realidade educacional e cultural de cada instituição. Do ponto de vista epistemológico, trabalhamos com a perspectiva da análise cognitiva de políticas públicas. Utilizamos uma metodologia qualitativa, desenvolvida em cinco escolas da rede estadual, com entrevistas, grupos focais e aplicação de um *survey*. Os dados coletados revelaram que a implantação do ProEMI ocorreu conforme a realidade do sistema educacional e de cada escola. Os principais resultados do Programa, segundo os participantes da pesquisa, foram: o recebimento dos recursos financeiros; sua gestão proporcionando experiências aos docentes e aos seus estudantes até então não vivenciadas por esses sujeitos; e novas relações de trabalho e de perspectivas de ensino-aprendizagem. Isso não é tudo o que o Programa se propôs a realizar, mas é algo novo, simbólico e representativo do investimento estatal no ensino médio, movimento que, na atualidade, caminha do lado oposto.

Palavras-chave: análise cognitiva de políticas públicas; ensino médio; políticas educacionais; Programa Ensino Médio Inovador.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail:* <eliza.bartolozzi@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4100-9875>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Centro Educacional Agostiniano. Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail:* <leonaramargotto@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0455-4903>>.

<sup>IV</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail:* <bastosrobertafreire@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4497-8206>>.

<sup>VI</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.



## **Abstract**

### ***Innovative policies for secondary education in Brazil: a case study of ProEMI***

*This article aims to analyze the Innovative High School Program (ProEMI) in the state of Espírito Santo, on the period between 2012-2016. Our argument is that the implementation of educational policies by education systems are translated in various ways according to the educational and cultural reality of each institution. From the epistemological point of view, we work with the perspective of the cognitive analysis of public policies. We used a qualitative methodology, developed in five schools of the state network, with interviews, focus groups and a survey. The data collected revealed that the implementation of ProEMI occurred according to the reality of the educational system and of each school. The main results of the Program, according to the research subjects, were: the receivment of the financial resources; its management providing experiences to the teachers and their students not previously experienced by these subjects; new work relations and teaching-learning perspectives. This is not all that the Program has set out to do, but it is something new, symbolic and representative of state investment in the high school stage, a movement that nowadays is on the opposite side.*

*Keywords: cognitive analysis of public policies, educational policies; high school; Innovative High School Program.*

---

## **Resumen**

### ***Políticas innovadoras para la educación secundaria en Brasil: un estudio de caso del ProEMI***

*Este artículo tiene como objetivo analizar el Programa Educación Secundaria Innovadora (ProEMI) en el estado del Espírito Santo, en el período entre 2012 y 2016. Nuestro argumento es que la implantación de las políticas educativas por los sistemas de enseñanza se traduce de variadas formas, de acuerdo con la realidad educativa y cultural de cada institución. Desde el punto de vista epistemológico, trabajamos con la perspectiva del análisis cognitivo de políticas públicas. Utilizamos una metodología cualitativa, desarrollada en cinco escuelas de la red estatal, con entrevistas, grupos focales y la aplicación de un survey. Los datos recogidos revelaron que la implantación del ProEMI ocurrió de acuerdo con la realidad del sistema educativo y de cada escuela. Los principales resultados del Programa, según los sujetos de la investigación, fueron: la recepción de recursos financieros; su gestión, que proporcionó experiencias a los profesores y sus alumnos hasta entonces no experimentadas por estos sujetos; y nuevas relaciones de trabajo y perspectivas de enseñanza-aprendizaje. Esto no es todo lo que el Programa se propuso realizar, pero es*

*algo nuevo, simbólico y representativo de la inversión estatal en la educación secundaria, movimiento que, en la actualidad, camina del lado opuesto.*

*Palabras clave: análisis cognitivo de políticas públicas; educación secundaria; políticas educativas; Programa Educación Secundaria Innovadora.*

---

## Introdução

Este artigo tem o objetivo de contribuir com os estudos sobre avaliação dos impactos de políticas educacionais implantadas no Brasil. Especificamente, busca analisar os efeitos da implementação de uma política para o ensino médio brasileiro e aborda implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Espírito Santo, no período 2012-2016. Entendemos que avaliar a implantação de uma política pública não é uma tarefa simples, pois não basta analisar como foi realizada a aplicação da política na prática a partir dos seus documentos orientadores. Sendo assim, uma avaliação não trata de verificar se o resultado da implantação de um programa educativo transcorreu de maneira positiva ou negativa tão somente referenciado naquilo que foi formulado.

Acreditamos que a avaliação dos efeitos de uma política passa pela análise do seu processo, compreendida aqui como uma análise sobre as formas de tradução da política na prática educativa e sobre seus efeitos para a transformação de uma determinada realidade escolar. Desse modo, este artigo propõe analisar os efeitos da implantação do ProEMI em cinco escolas da rede estadual no Espírito Santo, o que implica compreender um processo perpassado por conhecimentos construídos com base nos valores, nas representações e nas crenças que fundam o exercício docente.

O ProEMI foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) e estabelecido pelo Parecer CNE/CP nº 11/2009 com a finalidade de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissionalizantes. De acordo com o documento orientador (Brasil. MEC, 2011), esse Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Parte-se da ideia de que as ações propostas devam ser incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo nas instituições e a diversidade de práticas pedagógicas, de modo a atender às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.

A partir de nossa pesquisa, argumentamos que a implantação das políticas educacionais pelos sistemas de ensino é traduzida de variadas formas de acordo com a realidade educacional e cultural de cada instituição. Essa constatação nos leva a acreditar que é grande a probabilidade de que as políticas educacionais não sejam executadas na sua integralidade ou, até mesmo, possam assumir outras características diferentes do planejado.

O termo “tradução” significa transformação e faz referência à integração de determinado problema na agenda política, cujo exercício pode ocorrer em diferentes níveis da matriz cognitiva e normativa anteriormente formulada (Muller; Surel, 2002).

O estudo sobre a implantação do ProEMI é aqui desenvolvido com base na perspectiva teórico-metodológica de Pierre Muller (2015), que entende as políticas públicas como processos, nos quais são elaboradas as representações de uma sociedade. Este texto é um recorte de uma pesquisa realizada no período 2012-2016 com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A investigação nasceu com o objetivo de analisar as potencialidades, os desafios e as fragilidades no processo de implantação do ProEMI no estado do Espírito Santo.

Este artigo está organizado em três sessões, além desta introdução e das considerações finais. A primeira sessão aborda os aspectos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa; a segunda apresenta uma breve exposição sobre os referenciais global e setorial que perpassam a discussão sobre o ensino médio; e a terceira faz uma descrição analítica sobre o ProEMI, bem como analisa os dados coletados.

## 1. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa aborda a perspectiva da análise cognitiva de políticas públicas, cuja base está na sociologia da ação pública de Pierre Muller (2015). Para o autor, uma política pública se apresenta sob a forma de programa de ação governamental em um setor da sociedade ou em um espaço geográfico, ou seja, um lugar onde as sociedades definem sua relação com o mundo e com elas mesmas. Muller (2015) considera que a política pública é um construto social e de pesquisa.

Nesse prisma, a representação do real e a consequente imagem cognitiva que os atores organizam sobre a percepção de um problema configuram o referencial de uma política, coexistindo um referencial global, formado por um conjunto de valores fundamentais que constituem as crenças de base de uma sociedade, e um referencial setorial, que é uma representação do setor, da disciplina ou da profissão. Os valores e os argumentos que os compõem são questões de conflito e são continuamente balizados no campo intelectual por seus mediadores (Ferreira, 2018).

O processo de construção de uma matriz cognitiva é um movimento de poder pelo qual um ator faz valer e afirma seus próprios interesses. Uma relação circular existe com efeito entre lógicas de sentido e lógicas de poder, por meio das quais o ator constrói o sentido que toma a liderança do setor que afirma sua hegemonia, tornando-se legítimo o referencial ou o paradigma em consequência dessa estabilização das relações de força. “A produção de uma matriz cognitiva não é, portanto, um simples processo discursivo, mas uma dinâmica intimamente ligada às interações e às relações de força que se cristalizam pouco a pouco num setor” (Muller, 2015, p. 49).

Muller e Surel (2002) entendem que o estudo de políticas públicas exige considerar o conjunto dos indivíduos, grupos ou organizações cuja posição é afetada pela ação do Estado em um determinado espaço. Isso ocorre porque uma política pública possibilita aos atores compreender as transformações de seu contexto, oferecendo-lhes um conjunto de relações e de interpretações causais que lhes permite decodificar, decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados.

Para Muller (2015), podemos identificar três maneiras de construir um questionamento a propósito das políticas públicas, as quais não são completamente independentes. A primeira abordagem coloca acento sobre a gênese das políticas públicas e procura responder às questões: por meio de quais processos sociais, políticos ou administrativos estão presas as decisões que constituem as políticas? Como nascem e se transformam as políticas públicas? A pesquisa, segundo o autor, consistirá em “contar a história” de uma mudança mediante a evidência de variáveis que permitem explicá-la.

A segunda abordagem focaliza o estudo da caixa preta do Estado: como funciona o sistema de ação concreta por meio do qual é elaborada e implantada uma política pública? A questão é saber como se posicionam os atores administrativos e privados envolvidos na elaboração e implantação da obra de uma política. O terceiro questionamento coloca o problema nos efeitos das políticas sobre a sociedade: como medir ou avaliar o impacto de uma política no campo social e econômico? A questão é saber se a política estudada modificou o tecido social que esperava afetar e em que medida seus efeitos estão em conformidade com as expectativas daqueles que a decidiram.

O objetivo deste texto é responder ao terceiro questionamento como maneira de avaliar os efeitos da implantação do ProEMI em cinco escolas da rede estadual do Espírito Santo. Entendemos que há um espaço entre a política e a prática, no qual diversos atores entram em cena e produzem experiências diversas entre o enunciado pela política e sua realidade.

### *1.1 Procedimentos metodológicos*

A seleção das cinco escolas se deu a partir dos critérios de tempo de implantação (início em 2012) e da localização das escolas (em diferentes regiões do estado). Após a definição dos critérios, foi realizado um sorteio, de modo que foram selecionadas escolas localizadas na Região Metropolitana da Grande Vitória e nas regiões norte e sul do estado. Das cinco escolas sorteadas, três estão situadas na Grande Vitória, uma no norte e outra no sul do estado, e em todas elas a implantação do ProEMI teve início em 2012. Adotamos a metodologia qualitativa como meio de explorar as contradições e os antagonismos vividos pelos atores sociais. Ao mesmo tempo, usamos dados estatísticos e financeiros como mecanismos para obter a análise dos recursos financeiros executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na implantação do ProEMI.

As cinco unidades escolares estão localizadas em regiões distintas entre si, sendo os contextos e as realidades diferentes importantes aspectos para permitir a investigação das estratégias e as possibilidades de implementação do ProEMI. A produção de dados da pesquisa amostral desenvolveu-se no período de 2013 a 2016, por meio de diversas técnicas: entrevistas semiestruturadas e grupos focais com gestores e professores que participaram do ProEMI nas cinco unidades de ensino, um *survey* e uma extensa análise documental.

Neste artigo, serão discutidas as seguintes categorias: a avaliação (do Programa/financiamento/inação); o perfil e as condições do trabalho docente; a implantação do ProEMI e os efeitos desta nas cinco escolas da amostra.

## 2. O Programa Ensino Médio Inovador – seu surgimento e sua organização

O ProEMI emerge em meio à inserção do ensino médio na agenda das políticas públicas do MEC a partir de um contexto democrático de participação dos estados da Federação vivenciado no período do Governo Lula (2003-2010). Nesse período, de acordo com Ferreira (2018), não obstante a globalização e seu referencial do mercado dominarem a agenda política e econômica brasileira, como pode ser observado pelas ações governamentais de atendimento da ordem global, a questão social fez também parte dessa agenda. Assim, tanto a educação básica (e suas modalidades) como a superior foram tratadas como direito social e foram criadas políticas para ampliar o acesso mesmo em um cenário de restrições orçamentárias diante das necessidades históricas da educação brasileira.

O referencial setorial que fez emergir o ProEMI, em 2009, começou pouco a pouco, em 2003, quando os debates e disputas tiveram campo fértil para se expressarem. O cerne dos debates foi a disposição do MEC em superar o dualismo estrutural entre a educação básica e profissional (Ferreira, 2018, p. 9).

Mesmo vivendo profundas contradições no referencial global e no setorial (educação), o MEC criou o ProEMI: uma proposição da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares e da Coordenação Geral do Ensino Médio, a partir de um modelo fundamentado no debate em curso das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) e, também, das reivindicações dos estados, principalmente por meio do Fórum Nacional dos Coordenadores do Ensino Médio.

O ProEMI foi instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009 (Brasil. MEC, 2009), e implementado, como um projeto-piloto, no ano de 2009. Seu início ocorreu em 2010 com a adesão de sete escolas de alguns estados da Federação. Conforme o artigo 2º da Portaria Ministerial, "o Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino

médio não profissionalizante [...]” (Brasil. MEC, 2009). Segundo dados retirados do portal do MEC (Brasil. MEC, 2015), em nível nacional, até o ano de 2015, o Programa contava com a adesão de 10.701 escolas. No Espírito Santo, foi implantado em 2012 e, em 2014, contava com a adesão de 197 escolas de um total de 293 escolas estaduais.

A base do Programa consistia na discussão curricular que seria estabelecida pelas próprias escolas de ensino médio, conforme a necessidade e a realidade local. Além da inovação curricular, os objetivos do ProEMI englobavam, entre outros, um protagonismo dos sujeitos do processo educativo (adolescentes e jovens) e a articulação entre as redes pública e privada de ensino, com institutos federais e instituições do Sistema S.

De acordo com o documento orientador (Brasil. MEC, 2009, art. 2º), a ênfase curricular deveria estar em:

projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Nessa direção, do ponto de vista curricular, a proposta explicitada nos documentos orientadores (Brasil. MEC, 2009; 2011; 2013) indica que, à luz de um processo dinâmico, participativo e contínuo, devem ser estimuladas novas formas de organização das disciplinas integradoras, as quais devem se apoiar nas inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

A política que se estimava para o ensino médio visava superar os problemas históricos da dualidade (ensino profissionalizante e ensino propedêutico), da reprovação e do abandono, a partir do protagonismo das próprias escolas por meio do desenvolvimento das ações definidas nos macrocampos dos Planos de Redesenho Curricular (PRCs), com financiamento garantido pelo poder público. A escola seria responsável por definir, pelo PRC, onde os recursos do Programa deveriam ser investidos com a finalidade de alterar a configuração atual para superar as suas dificuldades e intervir diretamente na política educacional em curso.

A partir do seu lançamento, o ProEMI passou por várias reformulações, que vão desde os seus pressupostos teóricos até as orientações didático-metodológicas, mas guardou seu caráter de uma política educacional que visava induzir mudanças, por dentro, na organização pedagógica das escolas, principalmente nos modos de conceber e tratar os sujeitos, os tempos, os espaços e o conhecimento escolar.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) quanto as orientações do ProEMI tratam com a mesma importância a constituição dos currículos dentro de cada instituição de ensino, incentivando sua construção de forma contextualizada e interdisciplinar, utilizando diferentes maneiras de interação e articulação entre os distintos campos do conhecimento. Trata-se de uma política de indução do protagonismo dos trabalhadores docentes e dos alunos na construção do currículo.

A perspectiva de organização curricular apresentada no documento orientador do ProEMI pressupunha a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos diversos e propunha um processo dinâmico, participativo e contínuo que fosse capaz de estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras. Essa dinâmica deveria ser traçada a partir das inter-relações existentes entre o eixo constituinte do ensino médio firmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) para essa etapa, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Brasil. MEC, 2009).

Segundo Jakimiu (2014), as contribuições mais significativas do ProEMI referem-se à sua tentativa de induzir um novo currículo, que vai ao encontro das expectativas dos jovens, à ampliação do tempo desse jovem na escola, assim como aos recursos destinados a ela. A autora destaca a importância das atividades que visam promover uma educação tanto científica quanto humanista, a valorização da leitura, o aperfeiçoamento da relação teoria e prática, o estímulo ao uso de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Jakimiu, 2014).

Assim como Jakimiu (2014), Isleb (2014) aponta contribuições relevantes do ProEMI para o desenvolvimento do ensino médio e, especialmente, destaca a importância do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que trata das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Ao fazer uma comparação das DCNEM (Resolução nº 2/2012) com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, a autora observa que o documento de 2012 anuncia mudanças significativas para a organização curricular do ensino médio, visto que se apoia na perspectiva de uma formação unitária, integrada e articulada aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Especificamente sobre o ProEMI e sua relação com essas novas diretrizes, a autora considera que:

O Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI apresenta consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ambos pretendem dialogar com os desafios presentes nesta etapa. Além disso, propõem uma formação humana que busca consolidar a identidade do ensino médio como parte da educação básica; adequar o currículo aos sujeitos; cumprir com os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, n. 9.394/96, que tratam das finalidades e da organização curricular da última etapa da educação básica (Isleb, 2014, p. 20).

### 3. Análise dos dados da pesquisa

A implementação do ProEMI no Espírito Santo (2012) ocorreu de modo sistemático por meio da coordenação da Secretaria de Educação (Sedu) e de suas Superintendências Regionais de Educação (SREs). Com base nos relatos coletados nos grupos focais realizados nas cinco escolas, bem como nas entrevistas com técnicos da Sedu, as orientações para sua implantação aconteceram em reuniões intituladas “formativas” com a presença de diretores, pedagogos e professores que buscavam entender como desenvolver o trabalho operacionalmente.



O instrumento do questionário foi enviado para as escolas por meio da ferramenta *Google docs*, mas tivemos um número pequeno de retorno. Nossa segunda estratégia foi deixar os questionários impressos com a direção de cada escola, e recebemos um número um pouco maior de respostas. Por fim, enviamos um grupo de pesquisadores aos locais para finalizar a coleta dos dados. No total, foram 100 questionários respondidos dentro do universo de 176 professores. Após a sistematização dos dados levantados no *survey*, fizemos dois grupos focais em cada escola com o objetivo de suprir as lacunas encontradas pelo questionário. Cada grupo focal contou, em média, com oito participantes. Apresentamos, a seguir, alguns dados analisados mediante o cruzamento do conjunto desses procedimentos metodológicos.

### *3.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa*

Os respondentes dos questionários são, majoritariamente, mulheres (68,6%), brancas (62,6%), com idade entre 37 e 58 anos (53,5%), que dividem seu tempo em outras atividades além da profissão, como leitura de revistas e jornais (57,5%), atividade física (54,5%), serviços domésticos (51,5%) e atendimento à família (48,4%).

Esses dados constatados em nível local e nacional confirmam que a educação básica conta com uma grande quantidade de profissionais brancas do sexo feminino. Diante desse recorte, podemos inferir que são profissionais que possuem dupla jornada, pois 50% afirmam ter compromisso com os serviços domésticos e o atendimento à família. Porém, mesmo diante da dupla jornada, conseguem se organizar e ainda destinam parte de seu tempo às leituras extras e às atividades físicas.

Quando se trata do perfil formativo, a maioria possui curso superior em licenciatura (98%), com graduação em instituição particular (56,6%) e especialização (76,7%). Atrelado ao perfil formativo, esses profissionais trabalham na educação entre 11 e 20 anos (46%); atuam no ensino médio de um a dez anos (49,4%); sem outro vínculo empregatício na educação (61,6%); e com remuneração que varia de três a cinco salários mínimos (46%).

Chama a atenção a quantidade de professores jovens nas salas de aula, e, quando usamos o termo jovens, referimo-nos àqueles com até dez anos de profissão, sendo cerca de 50%. É importante destacar que a carga horária de trabalho e a condição salarial se apresentam precárias tendo em vista o grau elevado da formação acadêmica da maioria quando comparado ao de outras profissões no Brasil.

### *3.2 Condições do trabalho docente e a implantação do ProEMI*

Analisando as condições do trabalho docente, os números mostram que são professores (84,4%); com turmas que variam de 36 a 45 alunos (69,7%); atuantes na escola da pesquisa entre um e dez anos (59,9%);

de vínculo efetivo (67,7%); com carga horária entre 16 e 25 horas na escola pesquisada (48,4%); e com uma a dez horas de trabalhos escolares realizados em casa (58,5%).

Quanto à carga horária de trabalho, 55,5% dos profissionais da educação disseram que, com a implantação do ProEMI, não houve alteração da carga horária, 26,2% afirmaram que houve e 13,1% não souberam responder. Esses dados revelam que as escolas pouco conseguiram transformar sua organização do trabalho e que apenas um grupo de profissionais atuou diretamente no ProEMI. Nos grupos focais, ficou evidenciado que as mudanças previstas pelo Programa dependiam do esforço da Sedu de garantir mais profissionais para as escolas e isso não foi cumprido. O sistema estadual apenas assegurou o aumento da carga horária para um número pequeno de professores, ficando este diretamente responsável pela coordenação das atividades curriculares. Mesmo assim, os respondentes relataram a realização de vários projetos que movimentavam a vida estudantil e provocavam uma ressignificação do currículo compreendida como a promoção de condições reais para o exercício de práticas inovadoras que envolveram os estudantes em atividades extraescolares, proporcionando ações pedagógicas que valorizavam o protagonismo dos alunos.

Com a sistematização dos dados coletados no *survey*, identificamos que aos docentes foi delegada a função de implementação do ProEMI. Para 46,4% dos docentes, a adesão ao Programa efetivou-se em 2012. Em contrapartida, 31,1% dos professores não souberam responder. Para entender como foi realizada essa adesão, os respondentes do *survey*, que poderiam escolher até três respostas, informaram os motivos para adesão ao Programa: orientação da Sedu (44,4%); decisão do diretor (40,4%); e desejo dos professores (33,3%). A menor adesão dos docentes pode ser compreendida pela desconfiança que adquiriram em relação aos programas dos governos diante das constantes mudanças tão comuns no movimento “zig-zag” característico da gestão das redes públicas de ensino (Cunha, 2009).

Afirmaram conhecer os documentos orientadores do Programa 47% dos docentes. Logo, praticamente a metade dos respondentes não dominam as diretrizes do Programa e podem se sentir incapacitados para avaliar seus efeitos. Os dados mostram que mais da metade dos respondentes não conseguiram avaliar a execução dos PRCs. Essas informações foram destacadas nos grupos focais, e houve o entendimento de que o ProEMI não envolveu toda a escola, isto é, muitos professores continuaram com sua prática docente e apenas um grupo participou efetivamente do Programa. Mas essa realidade esteve mais presente nas escolas localizadas na metrópole, pois, nas duas escolas do interior do estado, o envolvimento foi bem maior, conforme veremos adiante.

Além do fato de o Programa envolver um quantitativo limitado de profissionais em cada escola, há outro elemento relevante da realidade educacional que vale lembrar – a intensa rotatividade dos profissionais. Atuam como professores temporários 32,3% dos respondentes. Importa ressaltar que, mesmo com os efetivos, é possível que haja uma rotatividade

dos docentes entre as instituições, principalmente aquelas de bairros periféricos nos quais os índices de criminalidade são maiores. Duas escolas da nossa amostra se enquadram nesse quesito.

As variáveis, rotatividade e não participação de toda a escola no Programa, são fenômenos que possuem uma forte tendência a influenciar políticas educacionais, pois remetem às dificuldades da organização escolar, que, no geral, é dependente da gestão financeira e pedagógica dos sistemas educacionais. Essa realidade pode favorecer diversas formas de tradução do ProEMI, com grande probabilidade de não serem seguidos os princípios e objetivos previstos na sua formulação. Na melhor hipótese, as escolas criam novas experiências se as possibilidades estiverem abertas, e esse seria o caso do ProEMI. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Programa é uma política que expressa o “acertado entendimento” de que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo (Parecer CNE/CP nº 11/2009). Logo, com os recursos financeiros recebidos pelas escolas com a implantação do ProEMI somados às orientações gerais enviadas pelo MEC, a escola (re)criou várias dinâmicas de trabalho. Os dados apresentados a seguir dão uma dimensão da questão.

Em consonância com o exposto sobre a participação no Programa, a informação de que as condições de trabalho melhoraram para 49,4% dos entrevistados é um importante sinal para nossa pesquisa. Para 11,1% não houve mudança, e 32,3% não souberam responder. Em relação à gestão escolar, 54,5% dos docentes disseram que houve melhoria, 6% disseram que não e 30,3% não souberam responder. Essa porcentagem é mais ou menos equivalente ao número de professores com contratos temporários.

### *3.3 Efeitos da implantação do ProEMI*

Quando se trata do planejamento integrado entre os professores e as áreas de conhecimento propostas pelo Programa, 41,4% dos docentes afirmaram que houve essa integração, 7% disseram que não houve e 30% não souberam responder. Com a possibilidade de fazer até três escolhas na questão referente à implantação do PRC, os respondentes destacaram que este promoveu práticas inovadoras (56,5%); estimulou a participação e a autonomia dos alunos nas atividades escolares (28,2%); promoveu a melhoria no desempenho dos alunos (23,2%); e conseguiu inovar o currículo escolar (22,2%)<sup>1</sup>.

Os docentes asseveraram que, com o ProEMI na escola, houve aumento da diversidade das práticas pedagógicas (41,4%); a interdisciplinaridade passou a ser mais reforçada pelo conjunto dos professores (37,3%); os professores passaram a planejar suas aulas a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia (25,2%); entre outros (20,0%). É interessante notar que 20% dos trabalhadores docentes não responderam a essa questão; 45,4% afirmaram que, nas ações desenvolvidas nos PRCs, há uma mudança constante das práticas pedagógicas; 7% disseram que não; e outros 40% não souberam responder. Essas altas porcentagens de sujeitos que não

---

<sup>1</sup> Essa questão poderia ter até três escolhas.

responderam, ou não sabem, confirmam a interferência das variáveis: a rotatividade dos professores e a não participação de toda a escola no Programa.

Em relação à estrutura física da escola, pequenas reformas foram realizadas no quadro do ProEMI e equipamentos foram comprados. Os mais recorrentes foram: laboratório de ciências, física e química (45,4%); aquisição de datashow (45,4%); livros literários (41,4%); equipamento audiovisual (39%). No entanto, 34% dos respondentes afirmaram não saber se houve investimentos dessa natureza. Por sua vez, 44,4% dos professores informaram que houve melhoria da estrutura física da escola com o ProEMI, 12,1% disseram que não e 37,3% não souberam responder. Mais uma vez, uma taxa próxima ao número de professores com contrato temporário.

No tocante à formação continuada, 50,5% disseram que houve espaço para a revisão do currículo e 45,4% que não. Segundo 54,4% dos respondentes, essa formação contribuiu para a prática pedagógica, 31,1% disseram que não e 14,1% não responderam.

Especificamente sobre a inovação curricular – objeto do ProEMI –, os respondentes entendem que a inovação passa, basicamente, pelos seguintes critérios (poderiam ser sinalizados até três): a) promover o protagonismo estudantil (54,5%); b) desenvolver aulas dinâmicas interdisciplinares (50,5%); c) fortalecer a igualdade de oportunidades no acesso aos saberes escolares (38,3%); d) promover um currículo escolar mais incluyente (27,2%); e) garantir a formação da cidadania e para o trabalho (26,2%). Esses dados podem ser cruzados com as práticas anunciadas pelos professores quando questionados sobre o trabalho pedagógico: 47,4% apontaram que suas práticas estão dispostas para orientar os alunos para valores e práticas da cidadania; 17,1% para preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou vestibular; e 16,1% para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

Nesse cruzamento, observamos que os professores entendem que promovem o protagonismo dos alunos ao orientá-los para valores e práticas da cidadania. Sentem também que, preparando-os para o Enem (ou vestibular), eles contribuem para fortalecer a igualdade de oportunidades no acesso aos saberes escolares. Assim, nos PRCs de todas as escolas, foram contemplados cursos preparatórios para o Enem sem, necessariamente, haver o registro formal dessa atividade. Esse dado revela a realidade das escolas brasileiras que se encontram divididas entre promover práticas diversificadas e inovadoras e atender à política de avaliação, buscando cumprir com todas as tarefas, não obstante as suas contradições.

### *3.4 Especificidades na implantação do ProEMI nos grupos de escolas*

As primeiras escolas estaduais que aderiram ao ProEMI o fizeram por ser um Programa que provocava mudanças na forma “tradicional” de trabalho na sala de aula, substituindo-a por oficinas e/ou aulas de campo. O objetivo dos gestores escolares era tornar a escola mais atrativa e

mais significativa para o aluno. Com isso, buscaram desenvolver práticas consideradas inovadoras porque rompiam com o espaço da sala de aula.

De modo geral, no primeiro momento, os professores das cinco escolas receberam o Programa como mais uma atividade obrigatória e, posteriormente, compreenderam que era uma boa proposta porque recebiam recursos financeiros que possibilitariam a execução de atividades pedagógicas diferenciadas até então difíceis de implantar por falta de verba. Ao mesmo tempo, os professores entrevistados das escolas do interior do estado conseguiram desenvolver os projetos previstos no ProEMI no corpo do currículo, durante o trabalho pedagógico da sala de aula, pois, segundo eles, os alunos usavam o transporte escolar e não poderiam ficar mais tempo na escola. Mesmo assim, do ponto de vista dos entrevistados, essas práticas seguiram uma proposta inovadora desejada por muitos, mas que sofria o limite financeiro, superado pela verba do ProEMI.

### 3.4.1 Escolas da Grande Vitória

Na primeira escola, situada em Vitória, nem todos os alunos e nem todos os professores (cerca de 40%) participaram. As oficinas eram desenvolvidas em um horário diferenciado da sala de aula, portanto, não havia necessariamente uma integração com o currículo escolar, levando a crer que dois “mundos” diferentes existiam na escola. Os professores que trabalharam no ProEMI recebiam a hora extra. Segundo os participantes dos grupos focais, os alunos que frequentavam as oficinas tiveram uma experiência positiva e se engajaram mais no contexto da escola, o que comprovava a importância de a escola adotar práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras.

Nas entrevistas e nos grupos focais realizados na segunda escola, localizada em um município da região da Grande Vitória e tradicionalmente reconhecida pelo bom trabalho prestado, o Programa possibilitou uma formação continuada dos professores. Nos relatos, fomos informados de que algumas ações, no âmbito do Programa, foram realizadas por trabalhadores que atuavam de forma voluntária, devido ao fato de os recursos não chegarem conforme o planejado. Ressaltaram que as atividades executadas fortaleceram o vínculo entre professor e estudante e que observavam a exigência, por parte da direção e dos alunos, de uma prática pedagógica comprometida com o Programa, que incluía oficinas de teatro, literatura e esportes.

Com relação ao financiamento, a diretora da primeira escola pontuou que o ProEMI possibilitou a contratação de professores para a realização de ações planejadas no âmbito do programa, a melhoria na estrutura da unidade de ensino e a compra de equipamentos para laboratórios. A segunda diretora ressaltou o caráter instável da política de financiamento, que algumas ações aconteceram mesmo sem o recurso financeiro, por meio do trabalho voluntário, e ainda destacou a falta de financiamento da alimentação e do transporte para os alunos.

No que tange ao currículo, na explanação da primeira diretora, fica evidente a relação com o Programa Mais Educação, pois ocorreu a ampliação da carga horária do aluno para sete horas, com a realização de oficinas. Para ela, os estudantes aceitaram bem a proposta, visto que as atividades proporcionaram a ressignificação e a reflexão em torno do currículo. Segundo a diretora, os documentos orientadores foram utilizados na elaboração do PRC e foram realizadas adaptações curriculares, as quais promoveram atividades de iniciação científica e pesquisa, cultura e artes, cultura corporal etc.

Em outra escola, localizada em um terceiro município na Grande Vitória, a situação encontrada foi bem diferente. A entrevista com a diretora, que não participou de todo o processo do ProEMI, apontou que o Programa foi importante para a escola. Ela admitiu que, ao chegar à escola, deparou-se com um assoberbamento de atividades para desenvolver, o que a levou a optar pelo que era mais emergencial. Segundo a diretora, o fato de ter muitas tarefas para administrar criou um receio de errar, e isso causou a paralisação de algumas atividades. Além de relatar sobre a intensificação de seu trabalho, destacou que há uma alta rotatividade dos professores contratados via designação temporária (DT), os quais são maioria na escola. Com a virada do ano letivo, novos professores contratados chegam às escolas para realizar o que foi planejado por outros. Às vezes, esses novos contratados nem chegam a ter conhecimento do que foi planejado anteriormente. Nessa terceira escola, especificamente, observamos que o ProEMI não modificou o cotidiano nem chegou a influenciar as práticas pedagógicas. Provavelmente, a maior presença de DTs na escola traz particularidades ao trabalho, o que fica evidente pela fala da diretora:

[...] Nove efetivos somente, aqui é uma escola com muito DT. Não é normal assim isso tudo né, mas é uma escola de muito, muito, muito DT. Quando eu entrei no estado eu era daqui, efetiva, uma época que saíram, por exemplo, onze de uma vez só, em uma remoção. Então é uma escola que tem bastante DT (Diretora 3, 2016).

Relativamente ao financiamento do ProEMI nas escolas, a proposta do documento era prestar apoio técnico e financeiro após uma análise dos projetos elaborados pelas secretarias de educação. Com a aprovação das propostas dos estados (os PRCs), os convênios seriam estabelecidos para a transferência de recursos federais aos estados em forma de execução direta ou descentralizada. Desse modo, o ProEMI foi inserido no PDE e seus recursos eram recebidos pelas unidades escolares por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Os documentos orientadores (Brasil. MEC, 2009, 2011, 2013, 2014) definiram os critérios de financiamento para o Programa de acordo com cada escola. Em 2009, o documento baseava-se na matrícula para a definição do valor a ser encaminhado (custeio e capital). A partir do ano de 2011, foram determinadas duas tabelas para o estabelecimento do valor a ser repassado às unidades escolares: 1) matrícula, jornada de cinco a sete horas ou escola que atende o ensino médio noturno; e 2) matrícula e jornada de tempo integral – sete horas ou mais na escola. A seguir, apresentamos os recursos

financeiros recebidos pelas cinco escolas nos primeiros anos da implantação do ProEMI. Segundo os sujeitos da pesquisa, esses recursos fizeram muita diferença no trabalho escolar, pois a escola nunca havia recebido tanto dinheiro e com liberdade de execução em projetos pedagógicos escolhidos por ela própria.

**Tabela 1 – Recursos financeiros destinados às escolas pesquisadas por ano e recebimento (valores em R\$)**

Escola	1º ano/ES			Biênio 2013-2014					
	2012		Total	2013		Total	2014		Total
	Custeio	Capital		Custeio	Capital		Custeio	Capital	
EEEFM Emir de Macedo Gomes	70.000,00	30.000,00	100.000,00	70.000,00	30.000,00	100.000,00	70.000,00	30.000,00	100.000,00
EEEM Irmã Maria Horta	49.000,00	21.000,00	70.000,00	49.000,00	21.000,00	70.000,00	49.000,00	21.000,00	70.000,00
EEEFM Fioravante Caliman	35.000,00	15.000,00	50.000,00	35.000,00	15.000,00	50.000,00	35.000,00	15.000,00	50.000,00
EEEM Mario Gurgel	35.000,00	15.000,00	50.000,00	35.000,00	15.000,00	50.000,00	35.000,00	15.000,00	50.000,00
EEEFM Clovis Borges Miguel	49.000,00	21.000,00	70.000,00	58.600,00	29.400,00	98.000,00	58.600,00	29.400,00	98.000,00

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio.

Fonte: Elaboração própria baseada em Planos de Redesenho Curricular das escolas e Espírito Santo. Sedu, SEE (2016).

Nas cinco escolas pesquisadas, os recursos financeiros recebidos no âmbito do ProEMI promoveram significativos avanços pedagógicos e de infraestrutura. Na segunda escola, os recursos possibilitaram a contratação de professores para a realização de ações planejadas no âmbito do Programa (proporcionando diversificar as atividades pedagógicas), a melhoria na estrutura da unidade de ensino e a compra de equipamentos para laboratórios. A gestora ressaltou que os recursos, às vezes, demoravam um pouco mais para chegar à escola. Mesmo assim, a instituição se sentia motivada a realizar algumas ações sem o recurso financeiro, mediante o trabalho voluntário.

Há um reconhecimento, por parte da direção da terceira escola, de que “o ProEMI é um recurso muito pedagógico” (Diretora 3, 2014). Não obstante ser o ProEMI entendido como mais um recurso na escola, essa fala demonstra que ele tem um caráter diferenciado dos demais, pois atende mais ao objetivo pedagógico das ações escolares. Para a diretora, o recurso é percebido como um potencializador das atividades pedagógicas



já desenvolvidas pela escola. Muitas atividades que antes ficavam apenas no planejamento, com o ProEMI, foram realizadas. Realidade semelhante foi apresentada na primeira escola pesquisada.

Os recursos do ProEMI foram utilizados pela terceira escola, principalmente, para equipar a unidade de ensino. Nessa escola, por exemplo, a direção, quando perguntada sobre a necessidade de equipar os laboratórios, respondeu positivamente: “[...] tem, essa é uma das ações pelo que eu vi” (Diretora 3, 2016). E continua, em seguida, mostrando a planilha de recursos do ProEMI: “Aqui oh, aula de campo, aula de campo, visita, oficinas, equipar laboratório de física e matemática com equipamentos, tal tal e tal” (Diretora 3, 2016). Essas ações foram consideradas pela diretora um dispositivo de desenvolvimento de ações inovadoras que provocaram a diversificação das práticas pedagógicas até então existentes na escola, de modo que os alunos tiveram novas oportunidades de aprendizagem e de exercício de seu protagonismo.

#### 3.4.2 Escolas localizadas no interior do estado

Na quarta escola, situada no interior do estado, todos os alunos e professores participaram do ProEMI. Na quinta, localizada em cidade de grande porte, a dinâmica do ProEMI foi semelhante à das escolas da Grande Vitória. Todos os profissionais participantes da pesquisa concordaram que o ProEMI se tornou um excelente recurso para que as atividades planejadas pela escola, algumas em prática mesmo antes da criação do Programa, pudessem ser ampliadas e fortalecidas. Nessas escolas, o Programa foi mais valorizado pelo seu caráter de financiamento do que de estimulador de mudanças curriculares. Durante os grupos focais, os gestores e os professores articuladores do Programa destacaram as aulas de campo como um elemento de importante enriquecimento da aprendizagem dos alunos.

As análises sobre os recursos do ProEMI na quarta escola apontam para mudanças na infraestrutura da unidade e para os projetos realizados. Quando a coordenadora foi questionada sobre a avaliação do ProEMI, do ponto de vista pedagógico, ela respondeu que, no início, o Programa foi assustador e que chegou como mais uma demanda: “mais uma função, mais um trabalho” (Coordenadora 4, 2016). Em compensação, “ele dava o recurso que o professor solicitava e, com esse recurso, era possível envolver muita coisa” (Coordenadora 4, 2016). A coordenadora afirmou, categoricamente, que os recursos financeiros eram a grande vantagem do ProEMI. Quando o repasse foi interrompido, houve estranhamento e paralisação de algumas relevantes atividades pedagógicas que demandavam investimentos financeiros.

Ademais, os relatos descreviam o ProEMI como um programa que permitia “agregar as outras disciplinas de uma forma interdisciplinar. Então, envolvia bastante a escola” (Coordenadora 4, 2016). Portanto, mesmo quando a questão se refere ao aspecto pedagógico, o financiamento decorrente da execução do Programa é citado como o grande avanço, em

que pese o fato de não haver uma narrativa sobre a proposta curricular. Por sua vez, os entrevistados reconheciam que as atividades pedagógicas puderam ser ampliadas com mais liberdade.

O conceito de inovação, presente na diretriz do Programa, é relacionado à execução de projetos e à liberdade de desenvolvimento do currículo:

E aí, é esse olhar diferenciado que você pode ter a liberdade de estender uma forma diferente de abordar o currículo, o conteúdo [...] Você não fica preso, né, àquela rotina diária de conteúdo e quadro e coisa e tal... [...] Você busca uma coisa diferente que você queria apresentar. Dá, dá uma certa liberdade (Coordenadora 4, 2016).

A pesquisa de Bormann (2017) indica que as inovações pedagógicas nas escolas públicas previstas pelo ProEMI envolvem no currículo a incorporação da diversidade de atividades planejadas nos PRCs e, também, a ampliação do tempo na escola, na perspectiva da educação integral. Sendo assim, a inovação pressupõe um redesenho curricular e, no nosso estudo de caso, ela se revelou como uma ação fragmentada e esporádica.

Na quinta escola, os recursos do ProEMI foram utilizados para equipar os laboratórios de química, matemática, biologia e a biblioteca, além da aquisição de materiais pedagógicos e aulas de campo. Tais investimentos proporcionaram aos professores a possibilidade de desenvolver projetos mais ousados e significativos para os alunos. “A escola se tornou mais interessante [...] tinha mais motivação sim” (Diretor 5, 2016).

Além dos investimentos materiais, os recursos foram utilizados para manter um profissional responsável pela biblioteca, o que oportunizou um acesso mais amplo dos alunos: “[...] às vezes, você passava nos corredores, na fila da merenda, eles estavam lendo, você descia uma escada quando eles estavam de aula vaga, eles estavam lendo [...] hoje a gente tem uns alunos que realmente são leitores [...]” (Professora 5, 2016).

A possibilidade das novas estruturas na escola – laboratórios equipados, materiais diversificados –, bem como condições de realizar aulas de campo, proporcionou melhores condições de trabalho e, por conseguinte, mais motivação e comprometimento com as aulas. Os professores passaram a ter condições de fazer um planejamento objetivamente possível, “[...] tudo até que era um sonho, virou uma realidade e culminou assim como uma ação concreta [...]” (Coordenadora 5, 2016). O fato de ter novas instalações “[...] causa um impacto no trabalho do professor” (Diretor 5, 2016).

De acordo com relatos coletados nas entrevistas e nos grupos focais, o ProEMI fortaleceu os momentos de planejamento interdisciplinar em decorrência dos PRCs. Os professores reuniam-se semanalmente para planejar, momento em que as discussões tratavam desde a proposta curricular até a culminância das atividades, que muitas vezes era uma aula de campo.

Nossa pesquisa evidenciou que o currículo escolar adotado pela rede estadual era praticado ao mesmo tempo que funcionavam as oficinas ou as aulas de campo previstas nos PRCs. Considerando que os recursos

financeiros do ProEMI, de acordo com os entrevistados, serviram para executar projetos já existentes na escola e que estavam engavetados ou sendo executados parcialmente, podemos afirmar que o Programa não trouxe de fato uma mudança curricular. Todavia, possibilitou a realização de práticas pedagógicas criativas nascidas da iniciativa do coletivo de professores e alunos que antes eram impedidas de ocorrer por falta de recursos financeiros e de profissionais com dedicação integral.

A quinta escola pesquisada, diante dos questionamentos dos alunos que não integravam as turmas contempladas no ProEMI, respondia que, no próximo ano, os demais alunos (de outras turmas) teriam a oportunidade de participar. No entanto, o Programa foi desativado, fato que causou muita frustração em alunos e professores. "E, nós não chegamos a colher os frutos disso porque acabou [...], quando o caminho foi traçado, de onde a gente via, tinha o interesse do aluno. Quando foi descoberto o caminho, acabou" (Diretor 5, 2016). A descontinuidade do Programa produziu frustração, pois houve uma dedicação intensa de muitos docentes que foi simplesmente desconsiderada. Os professores alegam que, "se tivesse continuado, o ProEMI e o Pnem [Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio], a gente poderia estar com uma escola hoje bem diferente talvez, né?" (Coordenadora 5, 2016).

Segundo os dados coletados com a aplicação do questionário, 79% dos respondentes afirmaram que a participação no ProEMI estimulou a autonomia dos alunos nas atividades escolares e melhorou o seu desempenho. Podemos assegurar que essa visão sobre os aspectos significativos ocorridos na escola com a implantação do Programa é derivada do protagonismo dos trabalhadores que, com acesso a um pouco dos recursos financeiros, deram "asas" a projetos engavetados por falta de apoio. Ou seja, a escola é um campo fértil de práticas significativas de aprendizagem desde que tenha políticas de indução de seu potencial.

O Diretor 5 ressaltou que, embora avanços significativos tenham acontecido em relação ao interesse dos alunos durante o Programa, não podemos afirmar que tenha havido uma significativa alteração dos índices de evasão ou reprovação. O tempo de duração do projeto foi curto para alterar consideravelmente o contexto escolar. No final de 2016, o Governo Michel Temer (2016-2018) pôs fim ao ProEMI, interrompendo algumas experiências inovadoras que estavam apenas no seu início.

### Considerações finais

Com base nos dados analisados, este texto procurou responder ao terceiro questionamento de Muller (2015) a propósito das políticas públicas. O acento desse questionamento está em identificar os efeitos das políticas sobre a sociedade: como medir ou avaliar o impacto de uma política no campo social e econômico? A questão é saber se a política estudada modificou o tecido social que esperava afetar e em que medida seus efeitos estão em conformidade com as expectativas daqueles que a decidiram.

Especificamente, para nós importa saber se o ProEMI alterou a dinâmica das escolas pesquisadas e se sua implantação esteve de acordo com as normatizações do MEC. É importante destacar que a chegada de uma política educacional no interior das escolas faz parte de um cenário mais amplo e, nesse caso, no campo global, tratou-se de um período de convivência de políticas neoliberais com políticas desenvolvimentistas (2009-2015). Enquanto as primeiras se movimentavam na direção da transferência das ações para o setor privado, as últimas enfatizavam uma postura mais ativa do Estado na promoção do desenvolvimento brasileiro. Com certeza, essa tensão refletia na política educacional, especialmente quando observamos a ausência de políticas integradoras em favor da organização do sistema nacional de educação.

Na correlação de forças no interior da sociedade civil e política, foram criados alguns programas de cariz protetor do direito público à educação, sendo o ProEMI um exemplo. Entretanto, pelo que foi relatado com base nos dados levantados na pesquisa, somente podemos afirmar que o Programa promoveu alterações de curto prazo no tecido da escola e essas alterações não seguiram *ipsis litteris* as normatizações dele, o que acreditamos que nem poderia ser assim. Importante também sublinhar a interferência das altas taxas de rotatividade dos professores na execução do Programa, já que um corpo docente estável costuma ser mais integrado e ter mais capacidade de evitar descontinuidades no projeto pedagógico da escola (Ingersoll, 2001).

Entendemos o ProEMI como uma política educacional em construção pelos próprios sujeitos da escola com base na sua realidade. Cada unidade de ensino identificou elementos que poderiam, no seu contexto, enriquecer a prática docente, os quais, até então, não estavam disponíveis na organização da rede estadual de ensino.

A gestão dos recursos recebidos via ProEMI proporcionou às escolas, aos seus estudantes e aos docentes experiências até então não vivenciadas por esses sujeitos, com novas relações de trabalho e de perspectivas de ensino-aprendizagem. Isso não é tudo o que o Programa se propôs a realizar, mas é algo novo, simbólico e representativo do investimento estatal no ensino médio, movimento que, na atualidade, caminha do lado oposto.

À Secretaria de Estado da Educação (Sedu) do Espírito Santo cabe a crítica pela insuficiência de suas orientações junto às Superintendências Regionais, pois orientou a elaboração dos PRCs desconectada de uma reflexão sobre a discussão curricular. Ademais, um predicativo fundamental para a execução do ProEMI era adequar as condições de trabalho dos docentes para favorecer a permanência dos professores e alunos em tempo integral na escola. Infelizmente, essa organização somente foi garantida pela Sedu para alguns professores, com efeitos nocivos para a criação de um trabalho integrado e pautado na reflexão de um novo currículo, cuja base estava nos estudos das DCN.

Considerando a perspectiva analítica adotada neste texto de que os trabalhadores docentes podem criar e/ou recriar uma política pública com base nos referenciais global e setorial que perpassam suas histórias,

mas também nas estruturas cognitivas de seu meio, observamos que essa tradução foi feita a partir de uma tradução anterior executada pelos técnicos da Sedu na leitura dos documentos normativos do MEC. Ou seja, evidenciamos que o trabalho nas escolas foi desenvolvido com base nas orientações normativas da Sedu e, dessa forma, podemos dizer que ocorreu a tradução da tradução do ProEMI.

Nesse sentido, a pequena ênfase na mudança do currículo escolar observada pela coleta dos dados revela não somente a falta de interesse da Sedu nessa discussão, mas também a forma encontrada pelos técnicos da Secretaria de adequar um programa federal à realidade organizacional de suas escolas. Provavelmente, para a Sedu, o recebimento de recursos financeiros do MEC era o mais importante e, por isso, o estado aceitou participar do Programa. Outro elemento importante que reforça essa interpretação é o fato de que o governo do Espírito Santo não era alinhado ao governo federal. Consequentemente, o único interesse do sistema estadual foi se apropriar do recurso financeiro nacional, sem focar os princípios pedagógicos do Programa de reestruturação curricular.

Podemos afirmar que quatro das cinco escolas da amostra, em seus tempos e dinâmicas próprias, promoveram mudanças com o ProEMI, tendo em conta os constrangimentos das estruturas sociais e as margens de liberdade dos seus profissionais. Apenas uma escola permaneceu no seu movimento sequencial de práticas pedagógicas desvinculadas de uma política educacional que pensou e investiu (mesmo com limites) no protagonismo de seus atores.

Os achados de nossa pesquisa se articulam com o conjunto de conhecimentos já produzidos no campo (Silva, 2016; Jakimiu, 2014; Isleb, 2014; Majeski, 2013): o ProEMI possibilitou maior integração entre professores e entre alunos e professores; maior participação e curiosidade por parte dos estudantes; maior interesse dos alunos em aprender e participar das atividades escolares; mudanças tímidas na reestruturação curricular; integração e diversificação do currículo mais afinadas com o público jovem; e indução de práticas de ensino inovadoras; e dificilmente uma política educacional alcança grande êxito quando não altera a lógica organizativa da escola atual e as condições de trabalho do conjunto dos docentes.

Por fim, entendemos que a escola, de muitas maneiras, mostra que está em constante movimento e que os sujeitos que dela fazem parte não se apresentam passivos ao recebimento de determinações centralizadas. Esses indivíduos se manifestam em fala, articulação, negação, construção de projetos, contestação, aprovação, incentivo e identificação com a política do ProEMI. Para isso, esse movimento se desenrolou entre as interferências do referencial setorial e global que perpassam suas histórias escolares. Essas questões precisam ser enfrentadas, em sua totalidade, por uma política educacional de valorização da escola pública, laica, gratuita e com qualidade socialmente referenciada.

## Agradecimentos

Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo nº 482975/2013-0.

---

## Referências

- BORMANN, A. C. O programa ensino médio inovador e a proposta de integração curricular para o ensino médio. *Revista Interdisciplinar*, Mossoró, v. 3, n. 7, p. 21-31, jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria n.º 971, de 09 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Avaliação da implantação do programa ensino médio inovador (2009-2013): relatório parcial*: novembro de 2011 a novembro de 2012. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PDE interativo*. Brasília, 2015. <[pdeinterativo.mec.gov.br/listaEscolasContempladasProemi.php](http://pdeinterativo.mec.gov.br/listaEscolasContempladasProemi.php)>. Acesso em 13 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012a. Seção 1, p. 10.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 ago. 2009. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012b. Seção 1, p. 20.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, E. B. A gênese do ProEMI na perspectiva cognitiva das políticas públicas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S.l.], v. 26. n. 167, dez. 2018.

INGERSOLL, R. M. *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. Available in: <<https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Turnover-Ing-01-2001.pdf>>. Access in: 29 Apr. 2015.

ISLEB, V. *O programa ensino médio inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JAKIMIU, V. *Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MAJESKI, S. *Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais*. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MULLER, P. *Les politiques publiques: que sais-je?* Paris: Presses universitaires de France-Humensis, 2015.

MULLER, P.; SUREL, Y. *As análises das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Subgerência de Estatística Escolar (SEE). *Dados educacionais*. Vitória: Sedu, 2016.

SILVA, M.R. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, abr./jun. 2016.

---

Recebido em 25 de março de 2020.

Aprovado em 7 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



# Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina

Sérgio Domingues<sup>I,II</sup>

Cezário Ferreira dos Santos Júnior<sup>III,IV</sup>

Aline Nunes<sup>V,VI</sup>

Ariel Bonadiman<sup>VII,VIII</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4247>

## Resumo

O objetivo da pesquisa foi compreender como o ensino de Agroecologia em uma escola agrícola, em regime de Pedagogia da Alternância, tem influenciado no ensino-aprendizagem dos estudantes e como isso tem afetado o âmbito familiar e comunitário. Utilizaram-se as metodologias quantitativa, com aplicação de questionário aos estudantes, e qualitativa, baseada em entrevistas abertas e estruturadas aos estudantes, professores, pais e pessoas ligadas à fundação da escola. O processo de ensino-aprendizagem baseado na interação com a realidade local, como propõe o método “Tempo Escola e Tempo Comunidade” aplicado na Pedagogia da Alternância, mostrou-se efetivo por apresentar maior ligação com as relações do campo. Os entrevistados relatam que essa metodologia tem proporcionado maiores trocas de conhecimento com a família e a comunidade, o que pode influenciar positivamente as formas de cultivo a partir de um novo pensar. No entanto, verificou-se que há uma distorção relacionada às práticas agrícolas locais e ao ensino de Agroecologia. De acordo com os estudantes e pais, há necessidade de realizar a transição agroecológica, pois muitos ainda seguem práticas convencionais de cultivo,

<sup>I</sup> Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio. Fraiburgo, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <sergiodominguess27@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-5154-5495>>.

<sup>II</sup> Doutor em Produção Vegetal pela Universidade do Estado de Santa Catarina, (Udesc). Lages, Santa Catarina, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Itacoatiara, Amazonas, Brasil. *E-mail*: <agrosantos01@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8186-6663>>.

<sup>IV</sup> Mestre em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <alinenunes\_bio@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7758-2681>>.

<sup>VI</sup> Mestra em Produção Vegetal pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Lages, Santa Catarina, Brasil.

<sup>VII</sup> Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio. Fraiburgo, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <ariel.eco@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7135-774X>>.

<sup>VIII</sup> Tecnólogo em Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

o que dificulta o uso dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Compreende-se que a alteração de paradigmas é feita gradativamente e a Pedagogia da Alternância aplicada ao ensino de Agroecologia pode auxiliar no aprimoramento de práticas para que as mudanças ocorram.

Palavras-chave: educação do campo; princípios agroecológicos; tecnologia social.

---

### **Abstract**

#### ***Agroecology and Pedagogy of Alternation: a case study of the Technological School of Fraiburgo, Santa Catarina***

*The aim of the research was to understand how the teaching of agroecology in an agricultural school, under the Pedagogy of Alternation, has influenced the teaching-learning of students and how it has affected the family and community scope. The quantitative methodology was used with the application of a questionnaire to students and qualitatively based on open and structured interviews with students, teachers, parents, and people linked to the foundation of the school. The teaching-learning process based on the interaction with the local reality, as proposed by the method "School Time and Community Time" applied in Pedagogy of Alternation, proved to be effective because it has a greater connection with the relationships in the field. Respondents report that this methodology has provided greater exchanges of knowledge with the family and the community, which can positively influence the forms of cultivation based on a new way of thinking. However, it was found that there is a distortion related to local agricultural practices and the teaching of agroecology. According to students and parents there is a need to make the agroecological transition, as many still follow conventional cultivation practices, which makes it difficult to use the knowledge acquired by students. It is understood that the change of paradigms is made gradually and the Pedagogy of Alternation applied to the teaching of agroecology can help in the improvement of practices for changes to occur.*

*Keywords: agroecological principles; field education; social technology*

---

### **Resumen**

#### ***Agroecología y Pedagogía de la Alternancia: un estudio de caso de la Escuela Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina***

*El objetivo de la investigación fue comprender cómo la enseñanza de la Agroecología en una escuela agrícola, bajo el régimen de Pedagogía de la Alternancia, ha influido en la enseñanza-aprendizaje de los*

*estudiantes y cómo ha afectado el ambiente familiar y la comunidad. Se utilizó la metodología cuantitativa con la aplicación de un cuestionario a los estudiantes y la cualitativa con entrevistas abiertas y estructuradas con estudiantes, profesores, padres y personas vinculadas a la fundación de la escuela. El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la interacción con la realidad local, según lo propuesto por el método "Tiempo Escuela y Tiempo Comunitario" en la Pedagogía de la Alternancia, demostró ser efectivo porque tiene una mayor conexión con las relaciones en el campo. Los encuestados informan que esta metodología ha proporcionado mayores intercambios de conocimiento con la familia y la comunidad, lo que puede influir positivamente en las formas de cultivo basadas en un nuevo pensamiento. Sin embargo, se descubrió que existe una distorsión relacionada con las prácticas agrícolas locales y la enseñanza de la Agroecología. Según los estudiantes y los padres, es necesario realizar la transición agroecológica, ya que muchos siguen las prácticas de cultivo convencionales, lo que dificulta el uso del conocimiento adquirido por los estudiantes. Se entiende que el cambio de paradigmas se realiza gradualmente y la Pedagogía de la Alternancia aplicada a la enseñanza de la Agroecología puede ayudar a mejorar las prácticas para que ocurran cambios.*

*Palabras clave: principios agroecológicos; educación de campo; tecnología social.*

---

## Introdução

O conceito de educação voltado ao desenvolvimento integral do ser humano abrange quaisquer atividades que possam contribuir para o processo de humanização (Zanella; Lara; Cabrito, 2019). Durkheim (1978) descreve que a educação tem um papel social e político capaz de transformar e formar a capacidade física e moral de indivíduos, tornando-os capazes de exercer sua condição de cidadãos, passando a criar sua identidade perante a sociedade. Nesse sentido, a educação tem que ser libertadora, para que os agentes sejam capazes de vislumbrar novos conhecimentos, possibilitando a reflexão e o posicionamento crítico.

A educação pode ser dividida em educação social, que ocorre dentro do âmbito familiar, comunitária, que ocorre em igrejas, atividades de lazer e outros (Zanella; Lara; Cabrito, 2019), ou educação escolar, que ocorre no ambiente físico da escola e que busca cumprir metas e objetivos estabelecidos por um plano nacional de educação (Souza; Catani, 2016).

O acesso escolar é uma garantia do direito à educação, regulamentado por lei na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, entre outros dispositivos legais (Ramos; Pereira Júnior; Oliveira, 2018), sendo esse direito garantido em todo o território brasileiro (Sartori;

Silva; Pagliarin, 2019). No entanto, a educação do campo apresenta problemas como o fechamento de escolas, a falta de transporte escolar e condições inadequadas de infraestrutura, o que dificulta a permanência de estudantes, dentre outras barreiras (Silva, C., 2019).

Essas dificuldades enfrentadas pelas populações rurais no Brasil fizeram com que surgissem, em 1969, escolas no modelo de Pedagogia da Alternância. A primeira experiência com esse formato educacional ocorreu na década de 1930, numa região da França conhecida como Lot-et-Garonne, onde, após dois anos de um trabalho em Sérignac-Péboudou, iniciou-se, em 1937, a primeira Casa Familiar de Lauzun, a qual recebeu mais tarde o nome de Casas Familiares Rurais (CFRs), sendo resultado de um processo de estruturação e reflexão de algumas organizações, movimentos e pessoas (Almeida *et al.*, 2017). No Brasil, esse modelo de educação tem como objetivo conciliar as experiências dos alunos do campo com o trabalho e o ambiente escolar, promovendo um espaço de conhecimento interdisciplinar. Para isso, os alunos têm acesso a uma educação de forma alternada, em que intercalam alguns dias em casa e outros dias na escola (Santos *et al.*, 2019).

No País, são encontradas três modalidades de alternância: a justapositiva, a associativa e a integrativa real ou copulativa. A justapositiva, ou falsa alternância, caracteriza-se “pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas” (Silva, L., 2010, p. 186-187). A associativa refere-se a uma alternância na qual, mesmo havendo certo nível de organização entre a vinculação dos dois tempos e espaços de formação, há principalmente uma adição simples de atividades. A alternância integrativa real consiste em um “efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas” (Silva, L., 2010, p. 185-186).

Considerada uma Tecnologia Social (TS), a Pedagogia da Alternância é elaborada, ao menos parcialmente, pela própria localidade em que é aplicada e pelos atores envolvidos. Os agricultores familiares têm um papel fundamental na tomada de decisão sobre a educação de seus filhos, levando a própria experiência para o desenvolvimento dessa metodologia educativa (Valadão; Cordeiro Neto; Andrade, 2017).

Nesse modelo educacional, prevê-se uma flexibilidade no calendário letivo e a ampliação das fronteiras físicas da escola, promovendo a aprendizagem dos estudantes em outros espaços sociais, como propriedades rurais, assentamentos e acampamentos, e a participação em outros movimentos sociais nas comunidades. Assim, o calendário escolar adequa-se de acordo com as peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas; no entanto, a carga horária mínima anual deve ser de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, conforme previsto pelo Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006.

A Pedagogia da Alternância, aplicada ao ensino-aprendizagem do homem do campo, tem um expressivo potencial de desenvolvimento integrativo, podendo ser considerada uma ferramenta para a libertação e autonomia das populações rurais; por meio dela, é possível alcançar

situações mais justas e com igualdade de oportunidades para esses indivíduos (Fagundes; Bock, 2019). De acordo com Almeida *et al.* (2017), a Pedagogia da Alternância é extremamente importante, pois cria uma relação dialética entre o camponês, o meio em que está inserido, os saberes frutos das experiências vividas e o conhecimento sistematizado por meio das produções intelectuais e científicas. Desse modo, o objetivo do estudo foi compreender como o ensino de Agroecologia em uma escola agrícola que adota a Pedagogia de Alternância tem influenciado o ensino-aprendizagem dos estudantes, e como isso tem afetado o âmbito familiar e comunitário.

## Material e métodos

O estudo foi realizado na Escola Vinte e Cinco de Maio, em Fraiburgo, região meio Oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. A escola encontra-se em uma área rural dentro da comunidade de Vitória da Conquista e funciona sob o regime de Pedagogia de Alternância. Atualmente, oferece ensino fundamental e médio integrado, ofertado preferencialmente para filhos de agricultores familiares.

Todos os entrevistados assinaram uma Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação no estudo. Para reconhecimento da escola, realizaram-se entrevistas abertas para coleta de dados exploratórios sobre o histórico de sua criação, havendo participação de pessoas ligadas à sua fundação (que ainda fazem parte da instituição), professores e pais de estudantes. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Foram consideradas para o manuscrito as partes que continham maior nível de informação e demonstravam questões de extrema relevância, de acordo com o objetivo do estudo.

Em seguida, para obtenção das informações, utilizaram-se métodos quantitativos, com uso de questionários estruturados aplicados nas três turmas do curso técnico de Agroecologia: 19 alunos do 1º ano, 8 alunos do 2º ano e 21 alunos do 3º ano. Foram realizadas perguntas com o objetivo de caracterizar o perfil dos estudantes, seu envolvimento com atividades agropecuárias, os desejos e as aspirações futuras, bem como suas percepções sobre o modelo de educação da Pedagogia da Alternância, a fim de compreender se o sistema contempla a realidade em que eles estão inseridos. Posteriormente, os dados obtidos pelo questionário foram tratados por meio da estatística descritiva.

## Resultados e discussão

### *Histórico de criação da Escola Vinte e Cinco de Maio*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de ter como objetivo a conquista de espaços rurais, busca uma sociedade mais justa e fraterna (MST, 2021). Para o MST, a construção desse tipo de sociedade

só será possível por meio da perspectiva educacional, desde que a educação seja posta a serviço da classe trabalhadora, em especial dos trabalhadores rurais (Bezerra Neto, 2005).

A história da Escola Vinte e Cinco de Maio está ligada diretamente ao MST. No dia 25 de maio de 1985, ocorreu a primeira e maior ocupação de terra em Santa Catarina (organizada pelo MST), no município de Aberlado Luz, com a participação de 2.300 famílias. Destas, 85 famílias foram destinadas para o município de Fraiburgo, onde, em 1986, criaram-se os assentamentos União da Vitória e Vitória da Conquista.

No ano de 1987, foram construídas, provisoriamente, duas escolas que compreendiam as séries iniciais de ensino (1º ao 5º ano). Em 1988, entre os dois assentamentos foi instalado o Centro de Apoio e Desenvolvimento Comunitário Rural, que contava com ações voltadas à escolaridade, à profissionalização, ao esporte, à cultura, à recreação e ao apoio às famílias rurais. Foi a partir desse projeto que se originou a primeira escola agrícola, que ofertava a crianças e jovens o ensino de 5ª a 8ª série (atualmente 6º ao 9º ano).

Para a construção da Escola Vinte e Cinco de Maio, ainda em 1987, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) repassou 32 hectares, que foram destinados à obra. A construção da escola ficou a cargo da secretaria estadual de educação, que se propôs, além de construir duas salas inicialmente, a contratar professores e merendeiras. Como se tratava de uma escola do campo, seriam necessários espaços externos para a criação de animais e local para realização de atividades agrícolas. O primeiro espaço externo foi construído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), para criação de porcos. A Funabem também fez a compra de diversos equipamentos de uso agrícola para a escola. O MST foi o responsável pela produção e organização do espaço escolar, funcionando como gestor. Por esse motivo, a escola sempre contou com a presença de membros dos assentamentos União da Vitória e Vitória da Conquista. A Escola Vinte e Cinco de Maio foi inaugurada em 1989.

A escola foi assumida pelo governo do estado de Santa Catarina no mesmo ano de sua inauguração e adotou-se um currículo voltado às disciplinas de Agropecuária, objetivando garantir a mínima formação técnica para os filhos dos agricultores, para que, por meio dos processos educativos, pudessem colaborar com o trabalho de seus pais. Contudo, após 1997, baseada nas novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC), a escola passou a não ofertar mais disciplinas sobre questões agrícolas. No ano 2000, por meio de decreto estadual, a escola passou a ser chamada de Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio. A comunidade escolar e o coletivo de professores debateram acerca das disciplinas da área agrícola e decidiram que os conteúdos deveriam fazer parte da grade curricular. Diante disso, alguns professores se dispuseram a ofertar voluntariamente matérias relacionadas à agricultura, questionando as diretrizes educacionais da secretaria de educação do estado.

O objetivo inicial da escola foi atender aos alunos oriundos dos acampamentos e assentamentos da região, origem da grande maioria dos seus estudantes. Uma das escolas construídas anteriormente manteve

o funcionamento das séries iniciais até 2012, quando foi unificada com a Escola Vinte e Cinco de Maio, ampliando-se a oferta para todas as séries do ensino fundamental. Hoje, a Escola Vinte e Cinco de Maio apresenta uma área total de 35 hectares, distribuídos em 15 hectares de mata e reflorestamento, sete hectares de Áreas de Preservação Permanente (APPs) – com banhados, açudes, fontes de água e mata nativa –, nove hectares de lavoura e quatro hectares de construção e área de lazer.

Os conhecimentos práticos e teóricos das disciplinas são trabalhados no projeto de Escola Pública Integrada (EPI), implantada em 2006. A proposta da EPI nos processos de ensino-aprendizagem é a aplicação de um currículo que abrange as disciplinas da base comum de núcleo obrigatório, acrescida de 13 disciplinas diversificadas. Posteriormente, criou-se o ensino médio e a educação profissional, devido às dificuldades de acesso e à necessidade de oferta de ensino para quem concluiu o ensino fundamental na região. No ano de 2002, começou a ser ofertado o ensino de nível médio noturno e, em 2004, iniciou-se o curso técnico em Agroecologia; a primeira turma por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a segunda turma em parceria com a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, em regime subsequente, com duração de três anos e dividido em seis etapas (duas por ano).

O curso técnico em Agroecologia foi estruturado para ter duração de três anos, com carga horária total de 1.680 horas/aula, dividida no sistema de aprendizagem denominado “Tempo Comunidade e Tempo Escola”, em que o estudante cumpre tempo de escola (1.440 horas) e tempo de atividades ligadas à comunidade (240 horas). No tempo escola, os alunos permanecem no espaço escolar realizando disciplinas da base comum e da base técnica e, no tempo comunidade, retornam aos seus locais de origem para desenvolver nas propriedades as práticas aprendidas na escola.

Um professor da escola descreve que a necessidade de introduzir o curso de Agroecologia advém de uma demanda social, em virtude das políticas públicas nas quais a escola está inserida:

A escolha se deu porque a escola está situada em área de reforma agrária, quando uma área é desapropriada pelo Incra, ela deve cumprir uma função social e produzir alimentos com qualidade, sendo assim, a forma preconizada é a agroecologia e se possível ligada a cooperação. A escola entra como uma forma de levar para as famílias a transição e produção de alimentos agroecológicos, nem todas as famílias assentadas são agroecológicas, uma parte delas trabalha ainda de forma convencional, mas faz parte da missão da escola a produção agroecológica do entorno (A. B., Professor, 35 anos).

Essa demanda agroecológica descrita pelo professor está diretamente relacionada com um dos princípios presentes no projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Vinte e Cinco de Maio:

Estando a escola inserida no campo e propondo um novo modelo de desenvolvimento agrícola, torna-se fundamental a defesa da proposta agroecológica. Entendendo a agroecologia não apenas como um método de produção, mas como uma forma de ‘vida’ e manutenção da terra conquistada, tendo sempre como princípio a defesa da natureza e o respeito ao ser humano (Projeto..., 2018, p. 10).



A proposta agroecológica observada no PPP da escola também vai ao encontro das pautas debatidas pelo MST, no que diz respeito à reforma agrária no Brasil e à temática socioambiental, a qual se mostra contrária às ações das multinacionais e do agronegócio no País. A adoção da Agroecologia pelo MST ocorre pela necessidade de um sistema de produção sustentável e de possível transformação social. No 5º Congresso Nacional, realizado em 2007, o MST assumiu como compromissos “defender as sementes nativas e crioulas, lutar contra as sementes transgênicas, difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente”. Além disso, “os assentamentos e comunidades rurais devem produzir prioritariamente alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno” (MST, 2007).

### Estudo demográfico

Dentre os 36 alunos do curso técnico em Agroecologia entrevistados, 50% eram do sexo feminino, 47% do sexo masculino e 3% preferiram não se identificar. A idade dos alunos variou entre 15 e 21 anos. Todos os alunos são de Santa Catarina, dos municípios de Fraiburgo (20%), Capinzal (15%), Curitibanos (10%), Timbó Grande (10%), Lebon Régis (10%), Monte Carlo (10%), Faxinal dos Guedes (5%), Xanxerê (5%), Dionísio Cerqueira (5%), Camboriú (5%) e São Lourenço do Oeste (5%) – Figura 1.

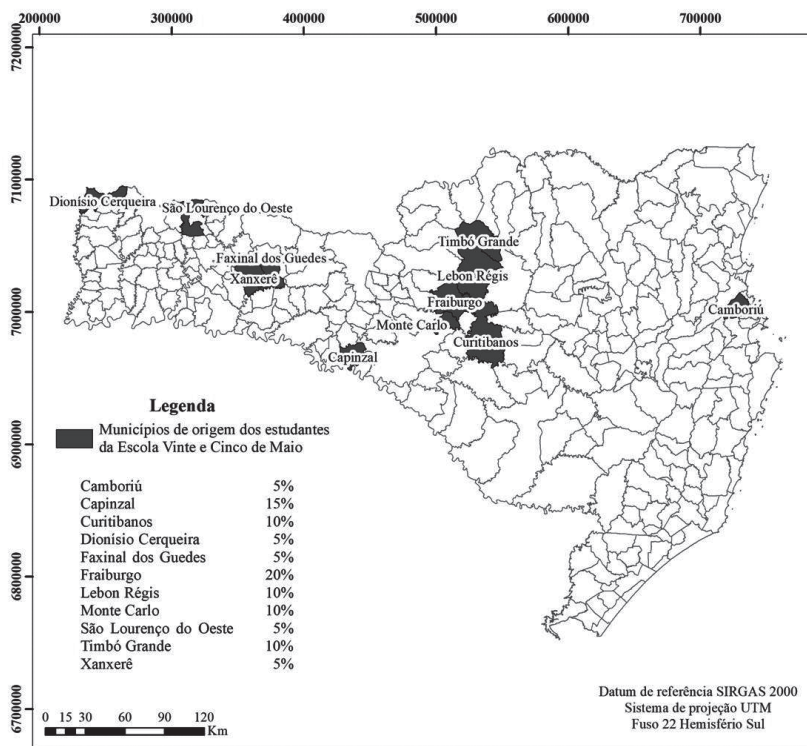


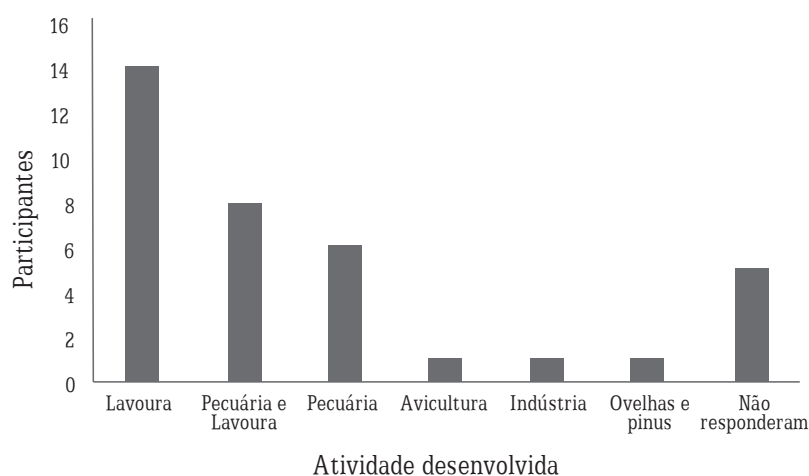
Figura 1 – Mapa com a localização dos municípios de origem dos estudantes da Escola Vinte e Cinco de Maio

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos foram questionados acerca da renda familiar: 78% descreveram que a renda fica entre 1 e 3 salários-mínimos; 14%, entre 4 e 6 salários-mínimos; 3%, mais de 7 salários-mínimos; e 5% preferiram não responder à questão. Quanto à principal origem dessa renda familiar, 35% responderam ser provenientes da produção agrícola, 21% de emprego fixo não agrícola, 15% de aposentadorias ou pensões, 11% de emprego fixo agrícola, 12% autônomos, 4% de comércio e 2% de trabalho relacionado à reciclagem.

Alguns alunos responderam que algumas dessas atividades são realizadas concomitantemente. Esse formato de organização de trabalho familiar, denominado como pluriatividade, tem se tornado cada vez mais comum: os indivíduos que compõem a família com domicílio rural dedicam-se não somente às atividades ligadas à agricultura ou ao cultivo de terra, mas a outras formas de atividades econômicas e produtivas (Schneider, 2003). Em análise de contexto histórico, percebe-se que essa situação ocorre devido a inúmeros fatores, tais como a busca por melhores oportunidades de emprego e de renda, perspectivas de estabilidade econômica, diminuição no número de filhos, que acarreta na descontinuidade dos trabalhos rurais, mudanças estruturais das famílias, êxodo de jovens que saem em busca de estudo ou outras formas de trabalho, entre outros (Maia; Buainain, 2015).

Entre os alunos que responderam praticar atividades agrícolas na família (84% do total), 39% realizam atividades na lavoura, 22% na pecuária e lavoura, 16% na pecuária, 3% na avicultura, 3% na indústria agropecuária, 3% com ovelhas e pinus e 14% não responderam (Gráfico 1). Desses alunos, quando questionados sobre a relação da família com a utilização da terra para a produção, 72% disseram possuir terreno próprio, 6% trabalham em parceria nas terras de outros, 3% trabalham em terras emprestadas de outras pessoas e 19% não quiseram responder à questão.



**Gráfico 1 – Atividades agropecuárias desenvolvidas pelos familiares e estudantes**

Fonte: Elaboração própria.

A grande maioria dos alunos respondeu que a atividade de lavoura é a mais desenvolvida pelas famílias. Para muitos pequenos produtores rurais, a lavoura é uma estratégia para enfrentar as dificuldades por manutenção da renda ou autoconsumo das famílias (Santos Junior *et al.*, 2017).

No estado, de acordo com os dados fornecidos pela Síntese Anual da Agricultura de Santa Catarina 2017-2018, as lavouras correspondem ao terceiro maior uso de terra, compreendendo 1,478 milhão de hectares (22,9% da área). Nestas, contabilizam-se tanto as lavouras permanentes como as lavouras temporárias. Para as lavouras permanentes, há uma estabilização de área utilizada em relação aos anos passados; no entanto, para as lavouras temporárias observa-se uma expansão expressiva a partir de 1985 e uma redução nos últimos anos. A segunda atividade mais descrita foi a pecuária, que corresponde, no estado, principalmente à bovinocultura de corte (132.590 estabelecimentos) e aos bovinos de leite (71.054 estabelecimentos) (Epagri, 2019).

#### *Pedagogia da Alternância e o ensino da Agroecologia*

Questionados sobre as motivações que os levaram a escolher a escola tecnológica em Fraiburgo, 42% dos alunos responderam que fizeram a escolha devido ao curso apresentar formação concomitante com curso técnico, 20% por ser próximo de casa, 19% por indicação, 11% porque gostam do projeto de Pedagogia da Alternância e 8% por ser a única escola próxima.

Dos participantes, 75% acreditam estar preparados para enfrentar as adversidades nas situações de trabalho, pelo que aprendem com o curso técnico. Cerca de 83% dos entrevistados afirmam ter transmitido e trocado conhecimentos adquiridos no curso e buscam envolver os familiares e a comunidade no seu processo de aprendizagem; 11% afirmam que essa metodologia educacional tem estimulado o diálogo entre os estudantes e seus familiares. Um dos motivos da Pedagogia da Alternância ser considerada uma TS é justamente pela troca de informações que há entre os envolvidos no processo. As TS são construções comunitárias nas quais se busca encontrar soluções para problemas sociais, econômicos, ambientais e outros. Diferentemente da tecnologia convencional, em que se visa prioritariamente o lucro, levando conseqüentemente à exclusão social, nas TS prioriza-se a construção coletiva das comunidades, promovendo a inclusão social, a autonomia, o desenvolvimento sustentável e a transformação social (Duque; Valadão, 2017).

De acordo com um pai que se dispôs a contribuir, as metodologias dessa modalidade pedagógica, conjuntamente dispostas com o curso de Agroecologia, têm contribuído até mesmo com a percepção sobre sua propriedade:

Tive dois filhos que concluíram o curso técnico e hoje contribuem com a produção em minha propriedade, creio que o curso contribui bastante, é um passo na formação. Destaco as ideias de gestão da propriedade, recuperação de áreas degradadas, cuidados com o meio ambiente, planejamento de áreas de plantio. Meus filhos têm me cobrado muito a produção orgânica, ao mesmo tempo que estudam, eles sentem a necessidade de que desenvolvamos práticas agroecológicas, creio que agora, onde serão disponibilizados métodos naturais de controle de insetos e plantas invasoras pela fábrica parceira da escola, o processo seja facilitado. Já possuo área orgânica, mas não é toda a propriedade que é, ainda sou muito cobrado para fazer uma transição completa. Após o curso, notei que eles passaram a se identificar mais com a propriedade, houve amadurecimento não apenas na formação técnica (G. C, pai, 42 anos).

O pai do estudante pontua que o filho tem buscado incluir na propriedade aquilo que tem visto no curso de Agroecologia, tal como a produção orgânica de alimentos. Assim como o entrevistado afirma buscar a transição agroecológica em sua propriedade, muitos agricultores têm migrado para esse formato de produção, principalmente aqueles que querem adotar uma política de desenvolvimento rural sustentável (Sambuichi *et al.*, 2017).

Conforme Gazzola *et al.* (2018), o número de estabelecimentos orgânicos nos últimos anos tem aumentado no estado de Santa Catarina; entretanto, o número de estabelecimentos convencionais (39.279) em relação aos orgânicos (604) ainda é muito superior, o que afeta a renda média bruta anual dos produtores. Nesse sentido, surgem redes de apoio que incentivam a transição agroecológica e auxiliam os produtores, fornecendo materiais para implantação da produção orgânica em suas propriedades. Nessas redes estão incluídas as parcerias firmadas entre os próprios agricultores, cooperativas, associações e/ou empresas (Finatto, 2016).

Um dos princípios da Pedagogia da Alternância é fazer com que haja ao redor da escola uma rede de parceiros que possam colaborar para que ela se torne realmente formativa e possa atingir os seus objetivos e formar cidadãos atuantes em seu meio (Begnami; Burghgrave, 2013). Assim, a fábrica mencionada pelo pai do estudante é resultado de uma parceria que surgiu em conversa com agricultores locais que são assentados e viam a necessidade de introduzir práticas mais sustentáveis. O dono da empresa relata que, por compreender que não conseguiria concorrer com grandes indústrias ativas no mercado e que possuem renda para expandir, poderia encontrar uma melhor forma para atuar, ao mesmo tempo que beneficiaria os agricultores que querem utilizar princípios ativos naturais. Um dos objetivos da empresa é manter o vínculo com a escola e buscar métodos que façam os princípios ativos dos seus produtos durarem mais tempo nas culturas, contribuindo efetivamente para a produção orgânica de alimentos.

Considerando a importância dessas redes de apoio, os alunos foram questionados acerca da participação familiar em associações e/ou cooperativas: 42% responderam que a família participa de alguma organização e 55% responderam que isso não ocorre. O número de famílias em associações e/ou cooperativas é considerado alto, visto que para

muitos a agricultura não é a principal forma de sustento. Dos alunos, 86% responderam que a escola tem influenciado na participação mais efetiva em cooperativas ou outras formas de organização civil.

Em relação à qualidade de ensino na escola, 83% consideram o ensino bom ou excelente, 11% razoável, 3% insuficiente e 3% não responderam à questão. Apesar de 89% dos alunos concordarem com o método de ensino e aprendizagem no regime de alternância, 53% ainda acreditam que o número de aulas práticas e teóricas no curso técnico de Agroecologia é insuficiente para sua formação como técnicos: um dos motivos mais salientados pelos estudantes sobre as disciplinas serem insuficientes é a necessidade de mais aulas práticas em relação às teóricas. Na Escola Vinte e Cinco de Maio, as aulas práticas são realizadas duas vezes por semana com cada turma. Entretanto, de acordo com o depoimento de um estudante, o conhecimento teórico sobre Agroecologia deveria ser posto mais em prática:

[...] é importante um número maior de aulas práticas para se ter uma melhor compreensão do que é teórico; através da prática podemos ter uma ideia se o que está no livro funciona na realidade. Nesse sentido a quantidade de aulas preenche essa necessidade (...) (J. S. Aluno, 15 anos).

Muitos estudos apontam que as aulas práticas funcionam como um importante recurso metodológico facilitador do ensino-aprendizagem, pois auxiliam no processo de interação, apropriação e desenvolvimento dos conceitos científicos (Pagel; Campos; Batitucci, 2015; Bartzik; Zander, 2016). A adoção de aulas práticas na educação profissional é considerada uma necessidade, a fim de valorizar a experiência dos alunos, preparando-os melhor para as situações profissionais (Ciavatta; Ramos, 2012). A educação profissional precisa desenvolver, em suas aulas práticas, habilidades e competências que refletem na atuação do futuro profissional, e tais competências devem possibilitar aos estudantes alocarem saberes cognitivos e psicomotores, como recursos para se envolverem em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenho eficaz na prática (Alberti *et al.*, 2014).

Um dos professores opina que a quantidade de disciplinas práticas não é o problema, mas sim o seu formato:

Não creio que o problema seja ligado a quantidade das aulas técnicas, mas sim da quantidade de práticas agroecológicas dentro das disciplinas, algo que vem sendo revisto nos últimos anos com alterações inclusive na matriz curricular do curso. Avanços foram feitos no processo produtivo, atualmente, a escola fornece alimentos para quatro municípios através de processo de licitação. O que acredito que os alunos pensem a respeito, e creio que estão corretos é, se temos algum conhecimento teórico e colocamos em prática, o conhecimento é fortalecido, passamos a ter mais segurança em fazer algo, em disseminar o conhecimento (A. B, Professor, 35 anos).

No Brasil, os cursos de Agroecologia, no nível superior ou técnico, buscam preparar os estudantes para a atuação no campo junto aos agricultores, criando racionalidade ecológica a partir dos modelos de

produção campesina. O formato desse curso tem sido aperfeiçoado nos últimos anos e o número de instituições tem aumentado, principalmente depois dos anos 2000. Balla, Massukado e Pimentel (2014) contabilizam 108 cursos de nível técnico em Agroecologia ofertados no Brasil. O estudo realizado por Massukado e Balla (2016) mostra que até o final de 2016 havia 381 grupos de pesquisa atuando na área, com 33 cursos superiores ofertados por 22 instituições de ensino superior e 31 cursos de especialização, em 21 instituições de ensino. Na pós-graduação *stricto sensu*, nove programas são validados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo um de doutorado, seis de mestrados acadêmicos e dois de mestrados profissionais.

A Pedagogia da Alternância ainda não é adotada como método principal de educação nos espaços rurais, mas muitos estudos têm mostrado a eficácia desse formato de ensino em diferentes localidades no Brasil, pois cada uma adota a política que mais se enquadra à região e às realidades vivenciadas pelos moradores da comunidade (Zanuncio, 2011; Valadão; Backes, 2017; Vizolli; Aires; Barreto, 2018). Pesquisa realizada por Kuhn (2016) na Escola Vinte e Cinco de Maio abordou como têm funcionado os princípios pedagógicos e filosóficos do PPP, chegando à conclusão de que existe coerência entre os princípios e as práticas construídas e vivenciadas pelos estudantes, com destaque para a gestão democrática, a articulação entre a educação, o trabalho e a cultura, e participação efetiva nos movimentos sociais, sendo este um elemento formativo dos estudantes.

No entanto, no estudo, 64% dos entrevistados relataram haver contradição entre o conteúdo transmitido na escola e a realidade em que vivem nas propriedades, pois muitos ainda utilizam sistemas convencionais de produção, adotando práticas agroecológicas somente em alguns locais da propriedade, como já mencionado pelo pai entrevistado (Gráfico 2).



**Gráfico 2 – Relação entre ensino-aprendizagem com a realidade vivenciada pelos estudantes**

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, um dos alunos explica a sua visão acerca dessa disparidade entre o que é transmitido na escola e o que é vivenciado na propriedade e na região:

Em nossa região, existe um grande estímulo para produção convencional, existem pacotes prontos para todas as situações, dentro da produção agroecológica há limitações, porque não há pacotes, a agroecologia é um conjunto de práticas e isso dificulta a adesão dos produtores. Mas sou otimista em relação a isto, parece que as novas gerações já enxergam a necessidade de práticas diferentes, *a humanidade vive há apenas 60 anos com uso de agrotóxicos é possível retornarmos uma agricultura menos agressiva e que não destrói o ambiente* (J. S., Aluno, 15 anos).

Importante considerar a reflexão do estudante de 15 anos, ao compreender que há apenas 60 anos utilizam-se agrotóxicos, ou seja, que anteriormente era possível produzir sem esses produtos químicos, o que demonstra que a produção sustentável e ecologicamente correta pode ser retomada no Brasil e no mundo.

Mesmo havendo políticas nacionais voltadas para a redução de agrotóxicos, muitas iniciativas do setor do agronegócio brasileiro estimulam o uso dos agroquímicos. Os pacotes tecnológicos que incluem os agrotóxicos, mencionados pelo estudante, fazem parte das tecnologias aplicadas à produção agrícola, muitas vezes incentivadas pelo Estado por meio de isenção tributária. O pacote tecnológico que promete a modernização da agricultura, e tem cada vez mais atraído os agricultores, tem como base o uso de agrotóxicos, o uso de sementes transgênicas, a mecanização agrícola, a adoção do monocultivo e a produção de *commodities* direcionadas à venda em mercados internacionais (Derani; Scholz, 2017; Sousa; Pereira, 2019).

O estudante acredita que o uso desses pacotes se tornou algo até mesmo cultural dentro das propriedades e universidades:

Me parece ser algo cultural, que é costume familiar, a adoção por pacotes e isso não é diferente mesmo dentro das universidades, percebe-se uma formatação de pensamento mesmo entre os formados, isto engloba técnicos, agrônomos *etc.* Deveria haver entre os formadores de opinião, pessoas que ensinassem os produtores a produzir de forma limpa e não apenas através de pacotes que incluem o adubo, a semente, o agrotóxico *etc.* (J. S., Aluno, 15 anos).

A implementação desse conjunto de novas tecnologias levou ao abandono de todas as práticas historicamente construídas, havendo não somente mudança na base técnica, mas também na lógica de gestão do conhecimento. Um exemplo disso é a perda de sementes nativas, o que acarretou a falta de conhecimentos sobre seu manuseio: processo chamado de perda da memória biocultural (Toledo; Barrera-Bassols, 2015). De acordo com Gliessman (2005), a valoração desses conhecimentos históricos faz parte da Agroecologia e essa perda causa inúmeras mudanças sociais, econômicas e ambientais nas comunidades.

A educação, segundo Freire (2011), possui preceitos que relacionam as realidades das pessoas e aquilo que faz parte de seu desenvolvimento como fatores indissociáveis. Assim, no processo educativo os fatores externos interferem na construção da consciência social, o que pode, muitas vezes, significar atraso ou retrocesso para as comunidades.



Nesse sentido, a adoção da Pedagogia da Alternância, com as trocas de experiências entre estudantes, familiares e comunidade, pode auxiliar para manutenção desses conhecimentos históricos da Agroecologia. Questionados sobre as contribuições no uso dessa forma de ensino, 47% dos alunos descrevem que o sistema da Pedagogia da Alternância contribui para a troca de conhecimento com a comunidade; 29% dizem que estimula a troca de experiências com a família; 12% afirmam envolver a família e a comunidade; e 12% relatam que a comunicação entre os colegas e familiares melhora a aprendizagem.

Percebe-se que, mesmo havendo certa contradição entre o ensino de Agroecologia existente na escola e o que é praticado em casa, muitos estudantes consideram que a Pedagogia da Alternância tem sido importante para a construção de novos conhecimentos. O efeito do ensino sem o significado social não contribui e é oneroso e desconstrutivo, ao passo que não torna o indivíduo curioso e digno de saber (Freinet, 1973). Essa tem sido a dificuldade de muitos conhecimentos se tornarem pretenciosos e não serem aceitos.

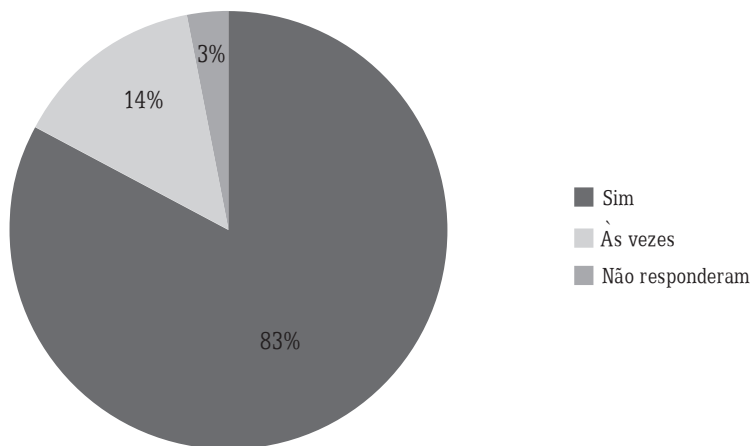
Em particular, o ensino de Agroecologia torna-se desafiador frente à realidade da agricultura. No entanto, percebe-se que há um olhar de curiosidade em detrimento da necessidade social e os problemas que os sistemas convencionais de produção apresentam. Para Vigotsky (1991), o ser é dotado de memória histórico-cultural, mostrando capacidade intelectual de procurar novos conhecimentos para solucionar os problemas enfrentados.

Estudo realizado por Bonavigo e Caimi (2018), no Instituto Educar, no município de Pontão, Rio Grande do Sul, aponta que a Pedagogia da Alternância na instituição tem se mostrado como organização metodológica que garante aos povos do campo seus direitos de vivenciar processos educativos a partir das particularidades culturais e proporciona ao estudante um contato direto com o meio em que vive. Do mesmo modo, Moretti, Vergutz e Corrêa (2017) descrevem que a Pedagogia da Alternância, em conjunto com a educação popular como proposta educativo-político da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, tem oportunizado espaços para percepção e reflexão sobre os processos de disputa no cenário sócio-político-econômico da região.

Ribeiro e Santos (2019), analisando a Pedagogia da Alternância no Centro de Formação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso, em Rio Branco, no Acre, discorrem que a instituição, por utilizar esse método, é fundamentada nos preceitos da sustentabilidade, valorização de saberes amazônicos e no uso adequado dos recursos florestais. Esse modelo tem proporcionado o diálogo entre as questões sociais e individuais dos camponeses, principalmente favorecendo as interações dos educandos e dos mediadores da aprendizagem. Corroborando, Gomide *et al.* (2019) afirmam que as ações de tempo comunidade adotadas na Pedagogia da Alternância na região do território quilombola Kalunga, no Nordeste do estado de Goiás, têm possibilitado avanços no fortalecimento dos processos de educação, formação e organização da população rural e quilombola da região.

Como a escola está formando não apenas estudantes do ensino médio, mas técnicos para atuarem no campo, questionou-se se a Pedagogia da

Alternância acompanhada da preparação técnica seria eficiente para que pudessem seguir essa profissão após a conclusão do curso. Dos 36 alunos, 83% responderam que se sentem mais aptos a trabalharem no campo com essa formação (Gráfico 3).



**Gráfico 3 – Aptidão para trabalhar no campo após formação como técnicos**

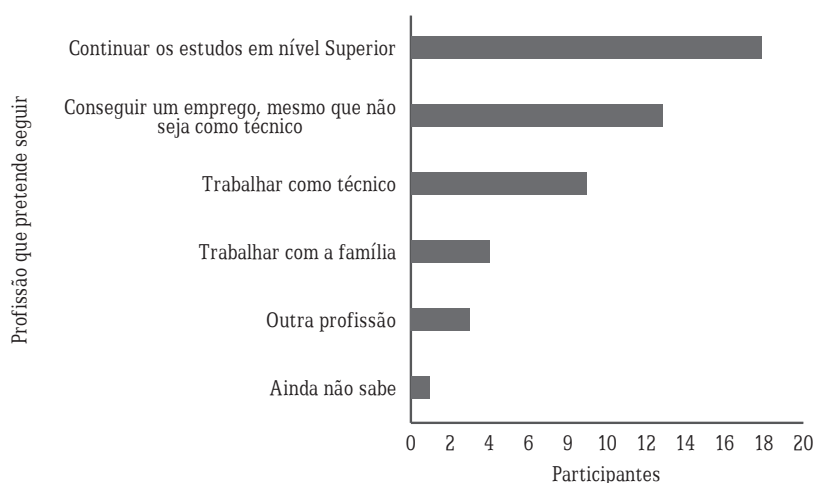
Fonte: Elaboração própria.

Conforme disposto no Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que estabelece as competências dos técnicos agrícolas (posteriormente modificado para abranger o técnico em Agroecologia), cabe-lhes a condução e execução técnica de trabalhos de sua especialidade, prestação de assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas, atuação em atividades de extensão, assistência técnica, associativismo, pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica. Além disso, com a formação técnica é possível ministrar disciplinas técnicas de sua especialidade, atuar nos segmentos de crédito rural e agroindustrial para efeitos de investimento e custeio, realizar topografia na área rural, paisagismo, jardinagem e horticultura, drenagem e irrigação, elaborar orçamentos, laudos, pareceres, relatórios, projetos e incorporação de novas tecnologias (Brasil, 1985).

Conforme Caporal, Paulus e Costabeber (2009), a Agroecologia é vista como uma matriz disciplinar que se encontra no campo do “pensar complexo”, que não se enquadra no paradigma convencional, cartesiano, reducionista e simplista, e que tende a modificar o pensar do indivíduo, para que este encontre meios de cultivar sem agredir o meio ambiente, sendo capaz de proteger os recursos naturais. Essa dissociação das práticas convencionais que se tornaram hegemônicas no Brasil e no mundo é a

principal prática dos técnicos de cursos de Agroecologia, que buscam, por meio desse “pensar complexo”, formas de lidar com adversidades, incorporações e adaptações de cultivo a partir das diferentes realidades, considerando sempre as questões sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais (Pupo; Cardoso, 2010).

Questionados sobre os planos ao terminarem o curso, 38% dos alunos responderam que pretendem continuar os estudos em nível superior; 27% desejam conseguir um emprego, mesmo que não seja como técnico; 19% querem atuar como técnicos; 8% pretendem voltar às zonas rurais para trabalhar com a família; 6% almejam outro tipo de profissão; e 2% ainda não sabem. Muitos estudantes escolheram mais de uma resposta, portanto, computaram-se 48 respostas, e não 36 (Gráfico 4).



**Gráfico 4 – Profissão que os estudantes pretendem seguir após terminar o curso técnico**

Fonte: Elaboração própria.

A busca da comunidade rural pela continuidade dos estudos em nível superior pode ser considerada bastante recente, tendo em vista o histórico de desigualdade social vivenciado no Brasil. Essa escolarização em nível superior é até mesmo um desejo apoiado pelos pais de pequenos produtores rurais, que almejam que os filhos tenham uma melhor qualidade de vida (Zago, 2016).

A atuação como técnico, indicada por 19% dos estudantes respondentes, assim como os 8% que pretendem atuar nas áreas rurais dos pais, mostra que, mesmo uma ampla parcela buscando a continuidade de estudo em nível superior, a permanência no campo é importante para alguns dos entrevistados. Esse fator, na maioria das vezes, está relacionado com as raízes cultural e tradicional, seja pelas identidades como quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores ou agricultores (camponeses) no Brasil.

## Considerações finais

Os conhecimentos de Agroecologia no sistema de Pedagogia da Alternância refletem bem a realidade das famílias rurais do Sul do Brasil. Esse formato educacional tem contribuído por se apresentar como ferramenta importante para a transformação do modo de pensar sobre as formas de cultivo, buscando resgatar práticas campestres que foram se perdendo ao longo do tempo. Esse modo complexo de pensar é percebido no retorno dos estudantes para o âmbito familiar, quando percebem a diferença entre o que é feito e o que é ensinado. Nesse sentido, a escola tem possibilitado a formação de novos conhecimentos, com o intuito de ressignificar antigos conceitos e retomar o diálogo sobre como produzir de maneira sustentável no campo.

As dúvidas verificadas entre os estudantes, por meio da divisão entre prática e teoria, refletem bem a fragilidade da interdisciplinaridade nas escolas que adotam a Pedagogia de Alternância, necessitando-se um maior envolvimento entre ensino-aprendizagem e a realidade local. No entanto, esse processo tem se mostrado importante para as famílias dos agricultores, pois essa metodologia cumpre seu papel transformador social, fazendo com que os estudantes procurem dialogar com os familiares e a comunidade para a realização da transição agroecológica no local em que vivem.

Portanto, a Pedagogia da Alternância, incluída nas escolas rurais com formação de técnicos agroecológicos, tem se mostrado fundamental para a ruptura de paradigmas no modelo convencional de cultivo. Para os jovens agricultores, esse modelo apresenta a possibilidade de vivenciar a transição agroecológica, ao mesmo tempo que contribui para o processo de sucessão familiar.

## Agradecimentos

Agradecemos à direção da Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, aos alunos, pais e funcionários entrevistados pela possibilidade de desenvolver este estudo.

---

## Referências

ALBERTI, T. F. et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, maio/ago. 2014.

ALMEIDA, S. A. et al. Pedagogia da Alternância: os centros familiares de formação por alternância no Brasil e a agricultura familiar frente à globalização no campo. *Facit Business and Technology Journal*, Araguaína, v. 3, n. 1, p. 157-169, 2017.

- BALLA, J. V. Q.; MASSUKADO, L. M.; PIMENTEL, V. C. Panorama dos cursos de Agroecologia no Brasil. *Revista Brasileira de Agroecologia*, Dois Vizinhos, v. 9, n. 2, p. 3-14, 2014.
- BARTZIK, F.; ZANDER, L. D. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 31-38, maio/ago. 2016.
- BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (Org). *Pedagogia da Alternância e sustentabilidade*. Orizona: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2013.
- BEZERRA NETO, L. A educação rural no contexto das lutas do MST. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 20, p. 133-147, dez. 2005.
- BONAVIGO, L.; CAIMI, F. E. A Pedagogia da Alternância no contexto da educação do campo: a experiência do Instituto Educar. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 287-312, jan./abr. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985. Regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 1985. Seção 1, p. 2194.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 1, de 1 de fevereiro de 2006*. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa). Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- CAPORAL, F. R.; PAULUS, G.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade*. Brasília, DF: Emater, 2009.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.
- DERANI, C.; SCHOLZ, M. C. A injustiça ambiental das externalidades negativas das monoculturas para commodities agrícolas de exportação no Brasil. *Revista de Direito Agrário e Agroambiental*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 1-25, jan./jul. 2017.
- DUQUE, T. O.; VALADÃO, J. A. D. Abordagens teóricas de tecnologia social no Brasil. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 5, p. 1-19, out./dez. 2017.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EMPRESA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA E EXTENSÃO RURAL DE SANTA CATARINA (Epagri). *Síntese Anual da Agricultura de Santa Catarina: 2017-2018*. Florianópolis: Epagri, 2019. Disponível em: <<https://cepa.epagri.sc.gov.br/index.php/publicacoes/sintese-anual-da-agricultura/>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

FAGUNDES, E. M.; BOCK, M. L. A Pedagogia da Alternância: inclusão social e humanização do homem do campo. *Revista Práxis, Volta Redonda*, v. 11, n. 22, p. 75-83, dez. 2019.

FINATTO, R. A. Redes de agroecologia e produção orgânica na região sul do Brasil. *Revista Ra'ega: o Espaço Geográfico em Análise, Curitiba*, v. 38, p. 107-145, dez. 2016.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAZZOLA, R. et al. Agricultura orgânica e convencional em Santa Catarina: análise comparativa dos produtores. *Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, Pombal*, v. 13, n. 1, p. 89-96, jan./mar. 2018.

GLIESSMAN, S. R. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GOMIDE, C. S. et al. Educação do campo e Pedagogia da Alternância: experiência da UnB no sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga. *Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis*, v. 4, p. 1-27, 2019.

KUHN, A. Ensino médio técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC). *Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis*, v. 1, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2016.

MAIA, A. G.; BUAINAIN, A. M. O novo mapa da população rural brasileira. *Confins: Revista Franco-Brasileira de Geografia, São Paulo*, n. 25, p. 1-26, 2015.

MASSUKADO, L. M.; BALLA, J. V. Q. Panorama dos cursos e da pesquisa em agroecologia no Brasil. *ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, [S. l.]*, 10 out. 2016. Disponível em: <<https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=127&id=1548section=8&edicao=127&id=1548>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MORETTI, C. Z.; VERGUTZ, C. L. B.; CORRÊA, A. M. Possibilidades emancipatórias na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a educação popular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 821-841, jul./set. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Carta do 5º Congresso Nacional do MST*. Brasília, DF, 17 jun. 2007. Disponível em: <<https://mst.org.br/2007/06/17/carta-do-5o-congresso-nacional-do-mst/>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Objetivos*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://mst.org.br/objetivos/>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

PAGEL, U. R.; CAMPOS, L. M.; BATITUCCI, M. C. P. Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de Biologia. *Experiências em Ensino de Ciências*, Cuiabá, v. 10, n. 2, p. 14-25, ago. 2015.

PROJETO Político pedagógico da Escola Agrícola 25 de Maio. Fraiburgo: [S. n], 2018.

PUPPO, M. A. V.; CARDOSO, M. M. R. Reflexões sobre a formação de técnicos-educadores em Agroecologia no campo paulista. *Agriculturas: Experiências em Agroecologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 12-16, dez. 2010.

RAMOS, M. D. P.; PEREIRA JÚNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Infraestrutura das escolas rurais de educação básica: desigualdades em relação ao meio urbano. *Nodos y Nudos*, Bogotá, v. 6, n. 45, p. 13-26, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, L. M. L.; SANTOS, A. R. Currículo e Pedagogia da Alternância: a experiência da Escola da Floresta em Rio Branco, Acre. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-18, 2019.

SAMBUICHI, R. H. R. et al. *A política nacional de Agroecologia e produção orgânica no Brasil*: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017.

SANTOS JUNIOR, C. F. et al. Segurança alimentar em assentamentos com ênfase ambiental: um estudo de caso do PDS Virola Jatobá, Transamazônica, Pará, Brasil. *Sustentabilidade em Debate*, Brasília, DF, v. 8, n. 1, p. 54-66, abr. 2017.

SANTOS, C. F. et al. A Pedagogia da Alternância como proposta de educação no campo: um estudo na escola família agrícola Itapirema em Rondônia, Brasil. *REVES: Revista Relações Sociais*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 190-204, 2019.



SARTORI, J.; SILVA, D.; PAGLIARIN, L. L. P. A Pedagogia da Alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 24, n. 1, p. 41-52, mar. 2019.

SCHNEIDER, S. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 99-192, fev. 2003.

SILVA, C. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. *Entrepalavras: Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC*, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 473-491, maio/ago. 2019.

SILVA, L. H. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

SOUSA, R. A. D.; PEREIRA, L. A. Agronegócio e agrotóxico: uma parceira para o (in)sucesso da produção de alimentos. *Organizações e Democracia*, Marília, v. 20, n. 1, p. 27-44, jan./jul. 2019.

SOUZA, R. T. M.; CATANI, A. M. Educação escolar e educação social: uma interação a favor da cidadania. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 50-68, set./dez. 2016.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. *A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VALADÃO, A. D.; BACKES, J. L. A Pedagogia da Alternância em Rondônia: alguns apontamentos críticos a partir dos estudos culturais. *Barbarói: Revista do Departamento de Ciências Humanas, Santa Cruz do Sul*, n. 50, p. 131-153, jul./dez. 2017.

VALADÃO, J. A. D.; CORDEIRO NETO, J. R.; ANDRADE, J. A. Bases sociotécnicas de uma tecnologia social: o transladar da Pedagogia da Alternância em Rondônia. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 24, n. 80, p. 89-114, jan./mar. 2017.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIZOLLI, I.; AIRES, H. Q. P.; BARRETO, M. G. A Pedagogia da Alternância presente nos projetos político-pedagógicos das escolas famílias agrícolas do Tocantins. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-17, 2018.

ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 61-78, jan./mar. 2016.

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M. B.; CABRITO, B. G. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. *EccoS: Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 155-173, jan./mar. 2019:

ZANUNCIO, S. V. A Pedagogia da Alternância como proposta de desenvolvimento rural no município de Castelo, Espírito Santo. *Revista Cesumar: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 571-590, set./dez. 2011.

---

Recebido em 16 de março de 2020.

Aprovado em 30 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

# O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira<sup>I,II</sup>

Munir José Lauer<sup>III,IV</sup>

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani<sup>V,VI</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4175>

## Resumo

O artigo tem por objetivo discutir o sentido do brincar e do jogar, no período de desenvolvimento da infância do ser humano, como elementos fundamentais da educação cidadã democrática. A investigação realiza uma revisão qualitativa da contribuição bibliográfica e teórica de Mead (2010), Casagrande (2014), Kishimoto (2011) e Maturana (1994) sobre o tema. Inicialmente, aborda o processo de desenvolvimento da autoconsciência na criança, considerando o brincar e o jogar como condições sociais interativas necessárias para tal fim. Em seguida, aborda a questão da democracia como obra de arte, produzida diariamente pelo conviver fraterno, e enfatiza o brincar e o jogar como seus fundamentos, pois tais atividades auxiliam na construção do *eu* democrático. A convivência democrática é fundamentalmente educativa, ao ensinar as crianças pela compreensão, pelo diálogo, pela tomada de consciência, pela correção do erro como elemento construtivo e inerente à aprendizagem.

Palavras-chave: brincar e jogar; democracia; educação cidadã; infância.

<sup>I</sup> Universidade de Passo Fundo (UPF). Carazinho, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <carmem.albrecht@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9411-8709>>

<sup>II</sup> Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade de Passo Fundo (UPF). Pontão, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <munirjlauer@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2561-786X>>

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil

<sup>V</sup> Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <rosimaresquinsani@upf.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

## **Abstract**

### ***The sense of playing and playing as a team in childhood as foundations for the construction of social democracy***

*The aim of this article was to discuss the elementary sense of playing and playing as a team, in the period of human development in childhood, as fundamental elements to democratic citizen education. The study in question is justified because it leads to the understanding of playing as elementary foundations for democratic citizen formation. The investigation takes the qualitative path of the bibliographical and theoretical review, of the authors Mead (2010), Casagrande (2014), Kishimoto (2011) and Maturana (1994), which is intended to the robustness of the discussion of the subject in question. Initially, it addresses the process of development of the child's self-awareness, having in playing and playing as a team the necessary interactive social conditions, the consolidation of the genesis and the structuring of the individual's self (himself). Subsequently, it addresses the issue of democracy as a piece of art, as it is produced daily by fraternal coexistence. It emphasizes playing and playing as a team as essential foundations of democracy. Such activities help in the mechanism of identity construction of the democratic self. Democratic coexistence is constituted by being fundamentally educational, educating children through understanding, dialogue, agreements, awareness, correcting error as something constructive and learning.*

*Keywords: childhood and play; citizen education; democracy.*

---

## **Resumen**

### ***El significado del jugar y el juego en la niñez como base para la construcción de la socialdemocracia***

*Este artículo tiene como objetivo discutir el significado del jugar y del juego, en el período de desarrollo de la niñez humana, como elementos fundamentales de la educación ciudadana democrática. La investigación realiza una revisión cualitativa del aporte bibliográfico y teórico de Mead (2010), Casagrande (2014), Kishimoto (2011) y Maturana (1994) sobre el tema. Inicialmente, aborda el proceso de desarrollo de la autoconciencia en los niños, considerando el juego y el jugar como condiciones sociales interactivas necesarias para tal fin. Luego, aborda el tema de la democracia como obra de arte, producida cotidianamente por la convivencia fraterna, y enfatiza el jugar y el juego como sus fundamentos, ya que tales actividades ayudan en la construcción del yo democrático. La convivencia democrática es fundamentalmente educativa, puesto que enseña a los niños por medio de la comprensión, del diálogo, de la conciencia y de la corrección del error como elemento constructivo e inherente al aprendizaje.*

*Palabras clave: democracia; educación ciudadana; niñez y jugar.*

---

## Introdução

O estudo se propõe a compreender o brincar e o jogar<sup>1</sup> como fundamentos elementares da formação cidadã democrática. Visando à discussão do tema, a democracia aqui é pensada não só para a atuação do cidadão inserido socialmente nos sistemas políticos de governo, mas, prioritariamente, para um estilo ou uma forma de vida, algo a ser vivenciado no cotidiano das ações, das interações e das inserções dos indivíduos. Democracia não distante do para si mesmo, do “eu” e das relações entre si e o outro. A democracia, como ideal, tem inerente os princípios de conhecimento do *self* (si mesmo) e se baseia na ideia de que o indivíduo somente existe (enquanto ser social) se o seu si mesmo ou seu eu interior for “construído/elaborado” na relação com o outro (diferente de si) e em comunidade (com suas contradições, também pautadas pelas relações inerentes à educação escolar).

A identidade do eu democrático constitui-se pelo processo formativo, o qual requer aprimoramento desde a infância (quando criança), tanto na relação familiar como nas relações escolares. Para isso, alguns elementos são fundamentais: a presença do outro, a estimulação e a interação social. Nada mais favorável para fomentar o processo formativo dos princípios democráticos do que o brincar e o jogar, cada qual com suas particularidades, ao representarem a internalização dos papéis sociais. No brincar ocorrem os processos simbólicos e evolutivos, com início nas posturas egocêntricas, que avançam para situações mais elaboradas de convívio social do sujeito. Ou, por intermédio de ações táticas (de tomada de decisões) no jogo, que oferecem à criança a possibilidade de agir com o outro (em princípios de cooperação) e contra o outro (em respeito à postura e às ações adversárias).

Com esse propósito de discussão, a estrutura do texto está delimitada por momentos distintos. A primeira seção aborda o processo de desenvolvimento da autoconsciência da criança, com base nas ideias de Mead (2010) e de Casagrande (2014). A segunda seção apresenta o brincar e o jogar como condições sociais interativas necessárias à gênese e à estruturação do *self* (si mesmo). Posteriormente, com apoio em Maturana (1994), o texto aborda a infância do ser humano como o período fundamental de formação da democracia. O viver democrático é uma “obra de arte”. A convivência democrática não tem a ver com a eficiência, com a perfeição, mas com o desejo de conviver pela fraternidade.

### A gênese e a estruturação do *self* do ser humano

Para compreender o conceito de *self* e sua relação com o brincar e o jogar, torna-se necessário recorrer ao pensamento de Mead (2010). Conforme Casagrande (2014), o conceito de *self* é central na obra de Mead e consiste em um olhar multidisciplinar sobre a realidade do ser humano, associado à psicologia social, à ciência e à política. Seguindo Casagrande (2014), o enfoque de Mead quanto ao significado da gênese e

<sup>1</sup> De acordo com Kishimoto (1993), brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo, as crianças se comunicam por gestos, sons e, mais tarde, pela imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação. De outra forma, o que quer dizer “jogo”? E daí, o que significa “jogar”? Em diferentes idiomas e em forma condizente, o termo “jogo” é empregado para “indicar união e movimento; conjunto de elementos que se combinam entre si [...]; artefato ou instalação [...]; atividade específica [...]; ação [...]” (Pavía, 2014, p. 398). Precisamente, o conceito de forma “do jogo” e “modo de jogar” são duas dimensões a considerar para uma análise crítica da atividade lúdica que se desenvolve nas aulas de educação física (Pavía, 2014). Portanto, o brincar aqui é concebido como uma fase anterior ao jogar e compreendido numa perspectiva em que a criança parte de ações individuais (egocêntricas) para ações com outra ou outras crianças. Já o jogar presume atitudes de grupo ou coletivas que desencadeiam ações da própria equipe no embate com outra equipe. O jogar refere-se à participação da criança tanto nos jogos quanto nos esportes. Sabe-se que há, conceitualmente, diferença entre jogo e esporte, mas neste estudo o jogar faz parte do mesmo contexto, sem distinções.

da estruturação do *self* o compreende como a procura pelas condições de viabilidade emergente da identidade pessoal enquanto forma de consciência de si mesmo.

O conceito de *self*, na teoria psicossocial de Mead (2010), apresenta correlação com o conceito de "eu" originário, da época do romantismo filosófico.<sup>1</sup> Um dos requisitos prévios para a gênese do *self* está na consistência do desenvolvimento da competência de o sujeito perceber a si mesmo como um objeto num contexto de interações e transformações. A atividade de se converter em objeto para si mesmo não ocorre mediante a direção solipsista (nada existe fora do pensamento individual), mas por intermédio de ações interativas e simbólicas (Casagrande, 2014). Assim, torna-se possível definir a gênese do *self* como essencialmente social.

A consciência e a consciência de si mesmo (*self*), para Mead (2010), são aspectos distintos na experiência humana. Isso significa que a consciência e a consciência de si somente adquirem reconhecimento nas ações e nas relações no transcórre da vida. A consciência não é algo isolado ou independente, mas traduzida pela decorrência de processos vitais de interação, da relação do indivíduo com outros organismos sensíveis e com o próprio contexto em que ele está inserido. A consciência encontra-se firmada e manifesta-se na eficiência para selecionar respostas ou reações ao contexto do ambiente. Reafirma-se com isso que, para Mead (2010), é somente no contexto social que o sujeito tem a possibilidade de desenvolver a consciência de si mesmo, ou seja, numa interpretação essencialmente cognitivo-interativa, considerados os processos de internalização e dramatização simbólica dos papéis relevantes do círculo social do sujeito (Casagrande, 2014).

A consciência alcança a consciência de si mediante a ação social. Diz respeito ao processo fundamentado na ação comunicativa do eu e na reação permissiva do outro. O aspecto central se situa na estimulação social, que, ativada pela interação simbólica e conciliada pela linguagem, provoca a demanda por respostas tanto de si como do outro (Casagrande, 2014). De acordo com Mead (2010), a gênese do si mesmo se desenvolve no interior da sociedade, mediante a inclusão do sujeito nos mecanismos de comunicação e internalização das bases simbólicas atuantes na linguagem. Logo, a mediação pela linguagem tem a função de intervir na emergência do *self*, ou seja, da mente e da consciência de si, representadas pela locução na prática comunicativa e pela mediação linguística no processo de internalização do comportamento do outro (Casagrande, 2014). A conduta social humana oportuniza os sistemas de individuação e socialização e serve às bases do *self* para a efetivação da consciência de si.

De acordo com Casagrande (2014), o vínculo entre a sociedade e o indivíduo ocorre pela atuação do ser humano nas atividades sociais, as quais requerem interação, comunicação simbólica e compartilhamento de experiências. Desse modo, a participação social e a adoção da atitude do outro são preponderantes para a gênese do si mesmo. Quando o sujeito acolhe a atitude ou a ação dos demais integrantes do grupo social, necessariamente, compartilha de maneira integral das experiências desse

---

<sup>2</sup> Percebe-se que Mead arrolou da história do pensamento ocidental ideias sobre o que constitui a percepção de subjetividade e do *self*, ou "si mesmo", a partir de concepções de Kant e Hegel (Casagrande, 2014).

coletivo e passa a legitimar os comportamentos por meio do respeito à concepção e ao espaço do outro. O ato/ação, para ser dimensionado/a como social, necessita ser direcionado/a ao outro, de forma a ocasionar a interação e a cooperação entre os indivíduos.

O ser humano desenvolve individualmente a identidade de si mesmo mediante os mecanismos de criação e recriação, ao ritmo das interações sociais que mantém, por ações cooperativas e por comportamentos linguísticos no meio comunitário. O desenvolvimento de si mesmo torna-se inerente à internalização das atitudes e das funções sociais do outro, diante do vínculo e do compartilhamento da vida social e simbólica da comunidade a que pertence. De acordo com Mead (2010, p. 185),

Esa incorporación de las actividades amplias de cualquier todo social dado, o sociedad organizada, al campo experiencial de cualquiera de los individuos involucrado o incluidos en ese todo, en otras palabras, la base esencial y prerrequisito para el pleno desarrollo de la persona de ese individuo; sólo en la medida en que adopte las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece, hacia la actividad social organizada, cooperativa, o hacia la serie de actividades en la cual ese grupo está ocupado, sólo en esa medida desarrollará una persona completa o poseerá la clase de persona completa que ha desarrollado. Y, por otra parte, los complejos procesos y actividades cooperativos y funciones institucionales de la sociedad humana organizada son, también, posibles sólo en la medida en que cada uno de los individuos involucrados en ellos o pertenecientes a esa sociedad puedan adoptar las actitudes generales de todos esos otros individuos con referencia a esos procesos y actividades y funciones institucionales y al todo social de relaciones e interacciones experienciales de ese modo constituidas – y pueden dirigir su conducta de acuerdo con ello.

O ser humano reage à manifestação gestual do outro pelo processo de comunicação simbólica. Essa reação ao outro facilita a internalização da atitude ou do papel social deste. Somado a tal processo de comunicação, Mead (2010) compreende o brincar e o jogar como correspondentes às fases do processo de gênese do *self*. O brincar e o jogar antecedem a estruturação da percepção da existência do outro, consistindo num contexto planejado de vivência coletiva, de cooperação e de interlocução da sociedade (Casagrande, 2014), como numa configuração universalizada do desejo coletivo de comunidade, o qual intervém na internalização de comportamentos por parte do indivíduo e provoca o alargamento de seu *self*.

### **O brincar e o jogar no processo de construção do *self* do indivíduo**

A criança brinca com o jogo? A criança joga com o brinquedo para brincar e interagir com o outro? O brinquedo do jogo é uma brincadeira? Afinal, quais os sentidos do brinquedo, da brincadeira ou do jogar na convivência da criança?

Quando a criança brinca, ela se distancia do real pela imaginação. Utiliza o brinquedo como suporte para a brincadeira e, na brincadeira, se faz valer das ações que organizam o brincar. "O brinquedo supõe uma relação íntima



com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”, conforme Kishimoto (2011, p. 20). O brinquedo simboliza situações reais e coloca a reprodução como oportunidade para a criança recriar o que existe no cotidiano, de forma a propor o imaginário. Além disso, para Bomtempo (2011, p. 76-77), o brincar da criança “tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro”. A criança se utiliza dos brinquedos e das brincadeiras para estabelecer o contato com o mundo dos adultos, faz do cabo de vassoura a montaria do cavalo.

Ao jogar, a criança se vale de uma ação lúdica, estruturada para o próprio objeto em jogo (dominó, trilha, xadrez). Todo jogo, ao ser jogado, requer regras explícitas e implícitas, bem como um espaço/tempo definido. A ação voluntária da criança, ao jogar, não busca um fim em si mesmo, pois seu valor está no processo do brincar da criança. Para Kishimoto (2011, p. 18-19), o jogo pode ser identificado como “resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social”, presente nas relações familiares, bem como nas atividades da escola e, com maior ênfase, na etapa da educação infantil<sup>3</sup>. Cada contexto social elabora e dá sentido aos formatos do jogo, no qual “um sistema de regras” caracteriza a estrutura das regras específicas de cada modalidade e no qual o “objeto” materializa o instrumento do jogo, que pode ser confeccionado com diversos materiais.

O brincar na infância “é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma” (sem intencionalidade e propositividade), e a brincadeira, por sua vez, se distingue por ser “qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior”, conforme Verden-Zoller (2015, p. 144). O brincar caracteriza-se por ações elementares nesse período do desenvolvimento humano, que tornam possível o surgimento da noção de si mesmo, enquanto eu, na expansão dos comportamentos sociais e na adaptação das atividades substanciais do grupo social.

As ações que envolvem o brincar podem ser consideradas como nucleares à estruturação da autoconsciência e da identidade particular, agregando influências marcantes para toda a vida. No espaço/tempo do brincar, a criança legitima distintos papéis, sequenciados um após o outro, seja de pessoas, de animais ou de objetos (Casagrande, 2014). A experimentação de vários papéis fomenta a superação de obstáculos do próprio corpo, voltados para as ações sociais, nas quais as atitudes egocêntricas começam a sofrer uma ruptura direcionada à noção da presença de um outro e, conseqüentemente, de um nós.

Conforme Casagrande (2014), o brincar precede os jogos organizados e consiste em brincar “sobre alguma coisa”. O brincar livre, aparentemente não regrado e de espaço e tempo provisórios, promove a organização e a sustentação do diálogo interior. Ao mencionar algo, apropriando-se de um personagem, e ao manter esse processo, respondendo por meio de outro personagem, a criança avoluma a estrutura ordenada dos papéis sociais, por tempo ilimitado, de maneira livre e enquanto lhe der prazer. Segundo o autor, o período do brincar como condição de jogar com os papéis sociais,

---

<sup>3</sup> A proposta do “Caramba, carambola: o brincar tá na escola”, segundo a professora Maria L. Medeiros, coordenadora do Projeto Brincar, discute questões no sentido de promover distintas atuações e olhares relacionados ao desenvolvimento da criança através da brincadeira e mostra, ao professor da rede pública, maneiras de promover a brincadeira na escola, pois “brincar é um jeito de existir” ou “a infância não pode esperar pelas crianças no lado de fora da escola”. (Plataforma do Letramento, 2014).

acessíveis e familiares, encarrega-se pelas primeiras experiências da criança para “sair de si mesmo” e assenhorar-se da imagem do outro.

Para Casagrande (2014), o jogo, basicamente, diz respeito às atividades com regras que acolhem a participação do outro, mas que podem ter mais de um jogador. Normalmente, esse gênero de atividades contempla os esportes coletivos,<sup>4</sup> em que uma equipe atua com outra equipe. No ato de jogar, cada sujeito torna-se responsável pela capacidade de executar com êxito seu papel. Segundo o autor, o efeito do êxito ou da vitória de uma equipe sobre outra vincula-se à competência e à coordenação dos componentes, da apreciação das regras do jogo e da conexão dos papéis de cada indivíduo jogador.

A criança, ao se integrar no jogo coletivo, desenvolve a organização do próprio comportamento, adequando seu comportamento ao dos outros jogadores, de maneira que a atividade possa se efetivar paulatinamente. O indivíduo, enquanto jogador, assume seu papel no jogo e, concomitantemente, possui a capacidade de modificação ou de troca de papéis de maneira que, durante a realização do jogo, haja a possibilidade de antecipação dos movimentos e das ações dos companheiros de equipe e, também, dos adversários. Isso ocorre mediante a internalização das expectativas de ação, da organização e da generalização dessas expectativas, até o ponto em que possa haver intervenções no andamento do jogo (Casagrande, 2014). A oportunidade de experimentar distintos papéis, de maneira organizada, fundamenta a elaboração da consciência de si, como consequência para a formação da identidade pessoal.

O jogar em equipe, como sugere Casagrande (2014), desencadeia um extenso progresso em relação ao brincar individual, o qual amplia os limites de participação, de cooperação social e do descentramento de si mesmo. Representa, ainda, um cenário propício ao desenvolvimento da consciência de si, pois trabalha com a responsabilidade dos papéis sociais, com a experiência das regras estabelecidas na sociedade e com o necessário controle do comportamento pessoal, vinculado ao logro de uma atividade na qual ocorra a cooperação e a participação de si próprio e do outro. O jogo<sup>5</sup> se constitui, assim, numa situação favorável à elaboração e à organização da personalidade e da convivência democrática.

Conforme a criança vai assimilando a atitude do outro, permite que a atitude do outro determine o que ela fará, visando a um objetivo comum e se convertendo em membro orgânico da sociedade. Ao incorporar a moral dessa sociedade, consequentemente, tornar-se-á um membro dela, permitindo a atitude do outro em si (Mead, 2010). A experiência regrada do jogo supõe certa continuidade na vida social da criança. A importância dele reside justamente na experiência da criança, em paralelo com a forma de educação moderna. O que ocorre no jogo tende a continuar ocorrendo na vivência da criança. Ela adota continuamente as atitudes dos que a cercam, especificamente dos papéis que, de algum modo, a dominam e causam dependência.

A moral dos jogos se apodera com maior força das crianças em relação à moral da comunidade e da própria família. Ao ingressar nos jogos

---

<sup>4</sup> Em Mead (2010), a caracterização do esporte, de modo conceitual, está bem coesa. Entretanto, o jogo está definido de maneira abstrata e relacionado com a brincadeira. Casagrande (2014), ao fazer a releitura da obra de Mead, delimitou o brincar e o jogar como atividades distintas, aproximando o jogar aos esportes coletivos.

<sup>5</sup> Mead (2010), em sua obra, utiliza o termo “deporte”.

coletivos (que expressam uma situação social), a criança poderá intervir por completo. Há uma gama de organizações sociais, algumas de contextos duradouros, outras temporárias, em que a criança se introduz e realiza seu jogo, conforme seu agrado. O jogo se transforma em espaço/tempo de relações sociais, com graus de funcionamento organizado e diferenciado, determinando a expectativa da relação com a especificidade do grupo ao qual o indivíduo está vinculado (Mead, 2010). Esse processo estabelece uma notável etapa do desenvolvimento moral da criança, tornando-a partícipe consciente de si e da comunidade a que pertence.

Para a realização do jogo, são organizados acordos de ação entre os envolvidos, os quais permeiam o contexto das reações dos jogadores. Com isso, ocorre no jogo a entrada do outro aceito no processo. Esse outro não representa um novo sujeito, mas assinala a composição de atitudes e de execuções supraindividuais, que abrangem a totalidade dos integrantes no mesmo processo. Mead (2010) denomina o *outro generalizado*<sup>6</sup> a assimilação (interna) da imagem desse outro concebido por intermédio do processo de universalização (Casagrande, 2014). No entanto, Mead (2010) destaca que a tomada das perspectivas globais da comunidade, ou seja, do outro generalizado, se desenvolve por meio do processo de interiorização, o que implica uma *performance* formativa das instâncias reguladoras da conduta na sociedade, deslocando-se do exterior (da sociedade) para o intrínseco do sujeito.

Ao assimilar internamente a concepção do outro generalizado, segundo Casagrande (2014), o indivíduo está empoderado para efetivar e avançar no pensamento abstrato e na formação das bases da personalidade, bem como na internalização da percepção simbólica do outro generalizado, ou na apropriação do comportamento do núcleo social ao qual ele pertence, o que condiz com o pré-requisito para a obtenção da identidade pessoal. A importância da participação e da colaboração no grupo social revela a necessidade do processo civilizatório para a concretização da individuação. Entretanto, importa considerar o controle, através dos valores sociais e dos regramentos, que a sociedade opera sobre seus membros (Casagrande, 2014). Para o indivíduo, não basta apenas situar-se num território geográfico estipulado, mas compartilhar as vivências como membro de um grupo, que introjeta em si os valores, as crenças e os propósitos específicos da comunidade em que vive.

### As relações de convivência na infância como fundamentos para a democracia social

A democracia surge como criação humana em meio aos valores culturais da sociedade patriarcal<sup>7</sup> (os temas da família são propriedade do patriarca), que se caracteriza por estar centrada na luta/guerra, na hierarquia, na autoridade, na competição, no controle, no poder, na procriação, na sexualidade e em que a mulher depende do homem; quando surge a apropriação, a exploração, a exclusão, a dominação, a submissão, entre outros valores, conforme Maturana (1994). Para o autor, a relação

<sup>6</sup> Sobre o *outro generalizado*, Mead (2010, p. 184) ressalta que "tenemos entonces un 'otro' que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. La comunidad o grupo social organizados que proporciona al individuo su unidad de persona pueden ser llamados 'el otro generalizado'. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad".

<sup>7</sup> Conforme Maturana (2015, p. 38-39), na nossa cultura patriarcal, vive-se "na desconfiança da autonomia dos outros. Apropriamo-nos o tempo todo do direito de decidir o que é legítimo para eles, no contínuo propósito de controlar suas vidas. Em nossa cultura patriarcal, vivemos na hierarquia, que exige obediência. Afirmamos que uma existência ordenada requer autoridade e subordinação, superioridade e inferioridade, poder e debilidade ou submissão. [...] Assim justificamos a competição, isto é, o encontro na negação mútua como a maneira de estabelecer hierarquia dos privilégios, sob a afirmação de que a competição promove o progresso social, ao permitir que o melhor apareça e prospere. [...] estamos sempre prontos a tratar os desacordos como disputas e lutas. Vemos os argumentos como armas e descrevemos uma relação harmônica como pacífica [...]".

patriarcal instrumentaliza a criança para servir de dispositivo do sistema econômico e político, atendendo àquilo que os organismos internacionais recomendam que deva ser a educação, pois é o “crescimento [...] a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade” (Maturana, 2015, p. 37), que assinala a evolução social e produtiva do mundo globalizado.

A convivência democrática incomoda e é ineficiente para o sistema produtivo como consequência da morosidade das decisões, de forma que estas não são tomadas rapidamente, atendendo aos requisitos das orientações da flexibilização. Na democracia, todos têm direito/dever de participação, de intervenção pelo diálogo, de respeito ao indivíduo e onde ninguém pode subordinar-se à autoridade impositiva do outro. Portanto, não é a lógica da razão que leva à democracia, mas o desejo da convivência social democrática.

A condição do ser humano distingue-se da condição dos demais seres vivos pela relação que os indivíduos estabelecem uns com os outros através da linguagem, chegando a usufruir profundamente do fluir da palavra. A linguagem permite o conhecer, o falar, e organiza a convivência pela comunicação, ou seja, “el lenguaje es un modo de convivir en coordinación de conductas, pero no meras coordinaciones de conductas sino en coordinación de coordinaciones de conductas”, conforme Maturana (1994, p. 10). Por sua vez, a linguagem como elemento de coordenação do comportamento na relação do si mesmo com o outro está amplamente presente no brincar e no jogar infantil, nos quais se criam espaços de aprendizagem e se constitui o fundamento do *self*, facilitado pela relação com o outro. Para Maturana (1994, p. 14), a linguagem essencial à democracia contribui para a atividade em rede na relação com o outro, pois a convivência humana ocorre em redes de comunicação associadas “a ningún modo particular de interacción, que bien puede ser el habla o los gestos”.

Entretanto, como é possível estabelecer uma convivência baseada na linguagem do respeito mútuo, na colaboração e na igualdade, se a cultura social patriarcal está centrada na guerra e na negação? – questiona Maturana (1994). O autor acredita que existe essa possibilidade ao considerar que “hemos tenido una infancia matrística,<sup>8</sup> porque aprendimos el respeto mutuo en la relación materno infantil y en la relación de los niños pequeños en el ámbito de la infancia” (Maturana, 1994, p. 27). Na relação “materno infantil”, torna-se possível aprender a respeitar, aprender a colaborar, a participar, a conversar e a resolver as diferenças pela negociação mútua, além de aprender o sentido do tornar provável a democracia pela emoção do convívio. A relação matrística se estabelece pelo jogo da conexão maternal da mãe com seus rebentos. A emoção pela ação em tornar possível as relações do conviver democrático desenvolve-se desde a infância, ou seja, aprende-se na infância. A humanidade segue, historicamente, o percurso da formação que as crianças recebem, isto é, os adultos de hoje conservam os costumes, as maneiras e as estratégias do que viveram na sua infância.

O conviver democrático é uma “obra de arte”, segundo Maturana (1994). O viver não tem a ver com a eficiência, com a perfeição, mas tem

---

<sup>8</sup> O termo “matrístico” é “usado [...] com o propósito de conotar uma situação cultural na qual a mulher tem uma presença mística, que implica a coerência sistêmica acolhedora e liberadora do maternal fora do autoritário e do hierárquico. A palavra ‘matrístico’, portanto, é o contrário de ‘matriarcal’, que significa o mesmo que o termo ‘patriarcal’, numa cultura na qual as mulheres têm o papel dominante” (Maturana, 2015, p. 25).

a ver com o desejo de conviver em fraternidade, de viver o projeto comum da democracia, configurado momento a momento pela convivência recíproca do diálogo. Diferentemente da democracia representativa definida por dinâmicas tirânicas, empunhada pela bandeira do poder e da dominação antidemocrática, o conviver democrático, que supõe a democracia como obra de arte, caracteriza-se pelo “conversar, del equivocarse y del ser capaz de reflexionar sobre lo que se ha hecho de modo que se pueda corregir” (Maturana, 1994, p. 31). Para tanto, o projeto de convivência democrática constitui-se por ser fundamentalmente educativo, por educar a criança pela compreensão, pelo diálogo, pelos acordos, pelo tomar consciência, pelo corrigir o erro, como algo construtivo e de aprendizagem.

Dessa forma, o jogar e o brincar se constituem espaços/tempos fundamentais de desenvolvimento do *self* e de elaboração (construção) da convivência democrática com o outro. A educação escolar, em que o outro está sempre presente na sua diversidade e singularidade, tem relação direta com a democracia mediante a formação humana, na qual o sentido elementar do brincar e do jogar representa os recursos fundamentais de interação da criança. No brincar e no jogar, a criança condiciona suas próprias (relações ao outro, estabelece os vínculos pelo respeito à presença de mais alguém e pelo respeito aos desejos desse alguém.

O ser humano identifica-se como tal por seu modo de vida, não apenas por sua corporeidade. Etimologicamente, a palavra corporeidade<sup>9</sup> é a tradução literal do termo latino *corporalitas*, que, por sua vez, deriva de *corpus – oris* (Santin, 2014). Ela depende do modo de vida que cada ser humano leva, ou seja, a corporeidade do ser humano tem relação dinâmica com seu modo de viver. A criança cresce e se transforma segundo a vivência que tem, porém transforma sua corporeidade não só por crescer e se desenvolver, mas se transforma de maneira contingente e circunstanciada pela vida que leva. Para Maturana (1994, p. 44), em “sentido estricto somos lo que somos gracias al aprendizaje de los niños”, pois, enquanto os valores dos sistemas de relação de vida se conservam, geram espaços e formas para que esses valores se perpetuem.

A democracia repercute como uma ameaça ao patriarcado, em razão de a expansão das conversações matrísticas colocarem em risco e negarem a ordem das dinâmicas patriarcais. A democracia surge pela luta de ampliação da cidadania e pela participação como modo de vida dos seres humanos. Mas o que é a democracia? Segundo Maturana (1994), sem considerar as origens da democracia, o que se pode compreender é que ela é um modo de convivência entre iguais, entre seres que se respeitam, que têm direito de opinar e de participar das decisões que lhes dizem respeito.

No entanto, o que é, de fato, necessário para que possa ocorrer uma convivência democrática? “Tenemos que ser capaces de vivir en la colaboración, tenemos que ser padres capaces de hacer de ese espacio de convivencia, que es la familia, un ámbito social” (Maturana, 1994, p. 51). Para isso, há de se respeitar e ser capaz de ir ao encontro do outro – como ser legítimo –, convivendo como se fosse um. Há de se respeitar a si mesmo. O respeito pelo outro passa pelo respeito por si mesmo, ou, de outra forma,

<sup>9</sup> Numa definição ampla, a corporeidade assume a ideia abstrata de corpo, de ser corpóreo. Esse sentido é herança do pensamento grego, expresso no conceito de *soma* ou *somático*. Para os gregos, *soma* designa o que é material, especialmente no homem, em oposição à *psique* ou ao *psíquico*. As culturas latina e cristã reforçaram essa significação ao entender a *corporalitas* como aquilo que é de natureza material ou, simplesmente, materialidade, radicalmente oposta à espiritualidade. Nesse sentido, portanto, corporeidade diz respeito a tudo o que é material, porque todo ser material se manifesta como corpo (Santin, 2014). Corporeidade seria toda e qualquer organização, seja de ordem material, seja de ordem cultural. Assim, pode-se falar numa corporeidade social, doutrinal, jurídica, profissional etc. O “sentido de corporeidade deve confundir-se com o sentido de corpo [...]. Sendo assim, corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é a sua corporeidade” (Santin, 2014, p. 158).

o respeito por si mesmo passa pelo respeito pelo outro. Para que isso ocorra, a criança necessita crescer de tal maneira que adquira essa consciência de si e do outro; do outro, que pode legitimar a relação social democrática, na qual o jogar e o brincar desempenham fundamental importância.

Outrossim, Maturana (1994) acredita que a relação, ou o jogo, “materno infantil” permite aos bebês e às crianças adquirirem a consciência corporal e a consciência de si concomitante à consciência da corporeidade do outro, bem como da consciência e da legitimidade do outro. O jogo “materno infantil” é uma relação de proximidade, de atenção e de aceitação corporal (sem exigências de permuta), em total aceitação da legitimidade do outro. É uma relação unívoca entre a criança e o adulto, que representa o fundamento para o desenvolvimento da consciência social. Para Maturana (1994, p. 56), a concretização da convivência democrática requer que

[...] tenemos que asumir que la democracia se funda en el respeto por el otro y que el respeto se aprende en la relación materno infantil y se puede conservar si uno es cuidadoso en el desenvolvimiento de los niños, de modo que lleguen a ser adultos capaces de consciencia social.

Maturana (1994, p. 66) reafirma ser a democracia um modo de vida, uma “expansión de la relación de mutuo respeto, de confianza, de colaboración, que se vive desde la infancia, que se prolonga hasta la adultez.” Segundo ele, a infância pode contribuir para a construção da democracia na medida em que as crianças crescem como seres que conservam o respeito por si mesmos e o respeito pelo outro. O autor enfatiza que a relação “materno infantil” tem a função de fazer surgir a consciência social das crianças e que, por isso, precisa ser incentivada. Segundo Maturana e Verden-Zoller (2015, p. 11-12), a criança “cria seu espaço psíquico como seu espaço relacional, ao viver na intimidade e no contato com a mãe”. Isso quer dizer que a convivência íntima da mãe com o filho encarrega-se de gerar na criança a confiança e a aceitação de si com o outro, ou seja, fica reconhecido o fundamento da relação de cuidado materno infantil como base para a formação da democracia. Na compreensão de Maturana e Verden-Zoller (2015, p. 16), a relação “materno-infantil tem de ser vivida no brincar (a mãe humana encontra o bebê no brincar), numa intimidade corporal baseada na total confiança e aceitação mútua e não no controle e na exigência”. A confiança e a aceitação são qualidades imprescindíveis para a construção do conviver saudável das relações grupais, desde a infância até a fase adulta do indivíduo.

A democracia é uma obra de arte, elaborada por um conviver no movimento do cotidiano e que, ao mesmo tempo em que se opõe, nega o próprio Estado, ao romper com os sistemas de hierarquia. A democracia se fundamenta na honestidade e no respeito, contradizendo as relações de manipulação e de mentira. Maturana (1994, p. 80) enfatiza que “no hay que ser perfecto para esto, pues no se trata de perfección. La democracia no es un sistema perfecto ni quizá el mejor”. O melhor sistema de convivência depende daquilo que possa estar identificado pelos interesses comuns dos indivíduos, como sendo o melhor. O querer viver a democracia corresponde



ao recuperar a dignidade, o autorrespeito e o respeito pelo outro no espaço/tempo da vida humana, valores esses iniciados no contato da relação materna e que se alongam nas estratégias contextuais do que convém no brincar e no jogar infantil.

No entanto, o desenvolvimento da consciência humana na infância, consideradas as transformações sociais que ora ocorrem, vem sofrendo distorções preocupantes ocasionadas pelo meio de vida ruidoso, rápido e desvitalizado que foi sendo instalado pela civilização moderna, conforme denuncia Verden-Zoller (2015). O ambiente de liberdade e de paz, indispensável para que a criança se desenvolva, cede espaço à sobrecarga de informações. Tal situação revoga o conviver pelo autorrespeito e pelo respeito ao outro, além das distorções estética e emocional que compõem o quadro da vida moderna, trazendo implicações severas para o desenvolvimento do *self* infantil. A formação da consciência da criança pode ser afetada pelo barulho, pela agitação e pela monotonia da civilização, que subtraem e/ou distorcem a intimidade da relação materno-infantil da convivência (Verden-Zoller, 2015).

Verden-Zoller (2015, p. 195) alerta quanto ao risco para a criança da "intervenção exagerada e humanamente incongruente em seu próprio espaço vital e formas sociais, e por meio da configuração de valores que negam o humano, o homem moderno mudou [...] seu mundo, distanciando-se dos aspectos básicos de sua biologia." Desse modo, as crianças são prejudicadas pela ausência de condições para o desenvolvimento adequado das características inatas da consciência. As brincadeiras materno-infantis, necessárias à confiança e à aceitação mútua e social, estão cada vez mais ausentes, e a relação com a natureza para a liberdade de movimentos e a opção de escolher os parceiros para o brincar implicam profundamente a autoconsciência, a consciência corporal, social e de mundo. Os fatores mencionados como prejudiciais à formação da consciência do si e do outro interferem negativamente na convivência social e na construção das relações democráticas. Isso leva a crer que a tirania do patriarcado se renova e se fortalece com a modernização da sociedade. No entanto, poderá a educação (familiar e escolar), pelas vias do brincar e do jogar infantil, alimentar a esperança de construção da democracia social?

### Considerações finais

A criança cria seu espaço relacional, com o outro e com o mundo, ao viver a intimidade da relação de cuidado oferecido pela mãe, responsável pela confiança e aceitação mútua. O autoentendimento e a compreensão de si, do seu lugar na sociedade, do respeito pelo outro, são pré-requisitos quando se atenta para os valores de convívio compartilhado e humanista. O brincar e o jogar auxiliam na elaboração dessa construção da identidade do eu democrático. Práticas de colaboração e oposição difundidas no brincar e no jogar despertam, desde cedo, para a fragilidade individual do ser humano, bem como, para a imprescindibilidade do amparo ao outro e do outro.



Tornar-se democrático incorre no processo formativo e – por que não? – evolutivo. Requer trato, aprimoramento, prática e convivência social. Tornar-se defensor da convivência democrática demanda a internalização dos papéis sociais, tendo na atividade infantil o elo entre o que somos e o que poderemos ser enquanto sociedade. As experiências de vida da etapa infantil do desenvolvimento compreendem, para o ser humano, a fase embrionária do futuro social, pois, conforme Maturana e Verden-Zoller (2015, p. 19), importa que a criança viva na “dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba”.

O jogar, tanto mais que o brincar, abrange a problemática contemporânea que atinge as crianças e os adolescentes: o saber perder e a dor da derrota. É nas estratégias do jogo, com suas estruturas internas e seus papéis definidos de ação/colaboração que a criança compreende a relação com a vitória e a derrota. A compreensão (ou não) da derrota no jogo poderá levar aos desdobramentos positivos ou negativos da vida futura. A derrota no jogo nem sempre significa uma atitude individual (uma falha), mas uma desconexão coletiva. Alguns clichês devem ser identificados pela criança: “um dia ganhamos, outro dia perdemos”, “todos ganhamos, todos perdemos”. O jogo propicia a eliminação ou a diminuição do somente “eu ganho” (aspecto narcisista) ou do somente “eu perco” (aspecto de frustração, inferioridade).

A escola é o espaço por excelência onde o brincar e o jogar podem atuar na condução de práticas de superação das desigualdades individuais e grupais. Um dos elementos a ser trabalhado no brincar e no jogar é a igualdade. Tornar-se igual perante os demais significa respeitar as diferenças de cada um. Na ludicidade do brincar e do jogar, há um universo de potencialidades a serem exploradas, em que o ponto crítico desse processo é o direcionamento dado pelo adulto (família e grupos sociais), reforçando os ideários democráticos ou não.

A interação social, oportunizada pelo brincar e pelo jogar, desempenha importante função na formação da consciência da criança. É nas relações interpessoais ampliadas pelas dinâmicas do brincar e do jogar que a criança conhece a si mesma e compreende as intenções, os sentimentos e as frustrações do outro. O interagir com o outro, mediante ações práticas, sejam simbólicas (no brincar) ou táticas (no jogo), estabelecem as relações de reciprocidade. O ato de jogar coletivo, as ações motoras desprendidas oportunizam aos indivíduos a percepção da fragilidade individual e de que sozinho não há coletividade. As fraquezas são reconhecidas durante o jogo, durante a busca por espaços tanto ofensivos quanto defensivos. Nessa relação, fica nítida a insignificância do individualismo frente às atividades coletivas organizadas.

O jogo em equipe leva a compreender a vulnerabilidade do individual e a necessidade da colaboração entre os pares do grupo. Tanto o reconhecimento da fragilidade do individual (si isolado) torna-se imprescindível como o trato dado a essa percepção (no próprio jogo e nas relações no meio social) possibilitam o avançar para as relações contextuais além do jogo,

visualizando a convivência participativa no espaço/tempo da comunidade. Portanto, a criança adquire sua autoconsciência e a consciência social quando convive com a operacionalização da sua corporeidade com a corporeidade do outro. Isso leva a crer que as trocas mútuas de entrosamento oportunizadas tanto pelo brincar como pelo jogar favorecem a formação para a convivência social democrática.

---

## Referências

- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-80.
- CASAGRANDE, C. *Mead e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-43.
- MATURANA, H. *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Editorial Linotipia Bolívar y Cia, 1994. (Colección Mesa Redonda).
- MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2015. p. 25-104.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. Introdução. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2015. p. 9-24.
- MEAD, G. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Madrid: Paidós, 2010.
- PAVÍA, V. Jogo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 398-400.
- PLATAFORMA DO LETRAMENTO. "Caramba, carambola: o brincar tá na escola" e na plataforma! [S. l., 2014]. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-noticia/678/caramba-carambola-o-brincar-ta-na-escola-e-na-plataforma.html>>. Acesso em: abr. 2021.

SANTIN, S. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 157-158.

VERDEN-ZOLLER, G. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2015. p. 111-216.

---

Recebido em 19 de fevereiro de 2020.

Aprovado em 7 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil

Paula Paulino Braz<sup>I,II</sup>

Rosemeire de Araújo Rangni<sup>III,IV</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4448>

### Resumo

Os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam um potencial elevado em uma ou mais áreas da capacidade humana. Eles fazem parte do público contemplado pela educação especial e exigem envolvimento do professor para atender às suas necessidades e explorar seus talentos, a partir de seus interesses. O objetivo deste relato é apresentar o Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento a uma criança identificada com altas habilidades/superdotação na educação infantil. O objetivo específico é verificar como se deram as ações pedagógicas durante a intervenção, por meio do planejamento de situações de ensino. A criança participante tinha seis anos e estava matriculada na educação infantil. Os resultados apontaram que as atividades de enriquecimento contribuíram para o desenvolvimento das habilidades do discente, além de expor os desafios do atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação da educação infantil. Além disso, assinala-se a importância do olhar voltado a essa etapa de ensino, ainda pouco evidenciada nos estudos sobre as altas habilidades/superdotação, mas fundamental para o desenvolvimento e o sucesso da escolarização dessas crianças.

Palavras-chave: aluno superdotado; atendimento individual; educação infantil.

<sup>I</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <paulapbraz@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1571-5944>>.

<sup>II</sup> Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <rose.rangni@ufscar.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8752-9745>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### ***Enrichment for a student with high abilities/giftedness in preschool***

*Students with high abilities/giftedness are those who have a high potential in one or more areas of human capacity. They are part of the public served by Special Education and require teacher involvement to meet their needs and explore their talents, based on their interests. The objective of this report is to present an Individualized Enrichment Teaching Plan for a child identified as having high abilities/giftedness in preschool. The specific objective is to verify how the pedagogical actions took place during the intervention, through the planning of teaching situations. The participating child was six years old and enrolled in preschool. The results showed that the enrichment activities contributed to the development of the student's abilities, in addition exposing the challenges for gifted students' educational service in preschool. It points out the importance of looking at this level of education, still little highlighted in the studies on high abilities/giftedness, but fundamental to the development and success of these children's schooling.*

*Keywords: gifted student; individualized educational service; preschool.*

---

## **Resumen**

### ***Enriquecimiento para un alumno con altas capacidades/superdotación en la educación infantil***

*Los alumnos con altas capacidades/superdotación son aquellos que presentan un alto potencial en una o más áreas de la capacidad humana. Ellos hacen parte del público atendido por la educación especial y requieren la participación de los profesores para satisfacer sus necesidades y explorar sus talentos, en función de sus intereses. El objetivo de este informe es presentar un Plan de Enseñanza Individualizado de Enriquecimiento a un niño identificado con altas capacidades/superdotación en la educación infantil. El objetivo específico es verificar cómo se produjeron las acciones pedagógicas durante la intervención, por medio de la planificación de situaciones de enseñanza. El niño participante tenía seis años y estaba matriculado en la educación infantil. Los resultados mostraron que las actividades de enriquecimiento contribuyeron al desarrollo de las capacidades del alumno, además de exponer los retos de la atención a los alumnos con altas capacidades en la educación infantil. Además, se reconoce la importancia de mirar este nivel de enseñanza, aunque poco evidente en los estudios que se centran en las altas capacidades, pero fundamental para el desarrollo y el éxito de la escolarización de esos niños.*

*Palabras clave: alumno superdotado; atención individualizada; educación infantil.*

---

## Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil reconhece a educação e a educação infantil como dever do Estado, concretizando, sobretudo, o atendimento das crianças em creches e pré-escolas (Brasil, 1988). As legislações infraconstitucionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), postulam a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ao atender crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 1996). Por se tratar da mais tenra idade, o objetivo dessa etapa de ensino se ancora no educar e cuidar, utilizando-se desses dois aspectos como algo indissociável do processo educativo (Brasil. MEC, 2017) e reconhecendo a importância deste nessa fase escolar.

Os documentos nacionais que orientam a educação infantil (Brasil. MEC, 2010, 2017) ressaltam que a criança se apropria de conhecimento por meio da ação, especialmente de brincadeiras e da interação. Dessa forma, estas são tidas como eixos norteadores das práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. Esse fato não exclui a necessidade da intencionalidade educativa durante o processo de aprendizagem.

Nesse cenário, é comum encontrar crianças com as mais diversas características e, entre elas, estão as que se destacam por seus altos potenciais em comparação aos seus pares etários (Alencar, 2014). Contudo, o tema das altas habilidades/superdotação em crianças tão pequenas suscita diversas interpretações na literatura, especialmente no que diz respeito às características se perpetuarem ou não no futuro (Dal Forno, 2011; Guenther, 2006; Mosquera; Stobaüs; Freitas, 2014; Terrassier, 2005, 2009; Winner, 1996). Uma delas é a precocidade, conceito que tratamos com base em Winner (1996), pois permite que a criança tenha uma maior facilidade em aprender e progredir em determinados temas, se comparada a seus pares etários. Dessa forma, a escola deve estar preparada para identificar e atender às necessidades educacionais dos discentes.

Para o atendimento educacional a esses estudantes, há a educação especial, que é uma modalidade transversal, a qual perpassa por todos os níveis de ensino (Brasil. MEC, 2008) e surgiu para assegurar os direitos dos alunos que fazem parte desse público, entre eles, aqueles com altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996; Brasil. MEC, 2008). Por ser uma modalidade transversal, a educação especial está presente na educação infantil, que marca o início do processo educacional da criança. Nessa perspectiva, entende-se o papel importante da educação especial nesse processo, sobretudo na atenção voltada às crianças que estão iniciando sua vida escolar.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consideram-se alunos com altas habilidades/superdotação os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Eles também apresentam grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realizações de tarefas em áreas do seu interesse (Brasil. MEC, 2008). Esse conceito corrobora os pressupostos teóricos de Renzulli, que entende o comportamento superdotado (termo utilizado em traduções

do inglês *giftedness*) como a intersecção de três fatores: a habilidade acima da média, a criatividade e o comprometimento com a tarefa (Renzulli, 2004, 2014a, 2014b).

A habilidade acima da média consiste em um nível de potencial alto de desempenho se comparado com a média geral, podendo apresentar-se em uma ou mais das seguintes áreas do conhecimento: Matemática, Filosofia, Religião, Ciências da Vida, Artes Visuais, Ciências Sociais, Linguagem, Ciências Físicas, Direito, Música e Artes Performáticas. O comprometimento com a tarefa, segundo o autor, refere-se à energia conduzida para o desenvolvimento de uma atividade, na área em que o indivíduo se destaca. A criatividade consiste em originalidade de pensamento e abordagens inovadoras, engenhosidade construtiva, habilidade para desconsiderar procedimentos padrões e aptidão para conceber implementações inéditas e efetivas (Renzulli, 2014a).

A partir desse pressuposto, Renzulli (2004, 2014a, 2014b) criou o Modelo Triádico de Enriquecimento como forma de atender alunos com altas habilidades/superdotação. Esse modelo surgiu de pesquisas sobre avaliação de “[...] superdotados e das observações das práticas educacionais nos programas para superdotados nas décadas de 60 e 70” (Renzulli, 2004, p. 93). Foi originalmente elaborado para o atendimento que incentivasse a criatividade por meio da disposição de vários temas, áreas de interesse e campos de estudo, divididos em Enriquecimento do Tipo I, II e III, conforme apontam Renzulli (2014b), Baum, Renzulli e Hébert (1995) e Reis e Renzulli (2010).

No Tipo I, os alunos são expostos a diversos temas que não estão diretamente relacionados ao currículo regular. Dessa forma, a escola deve planejar e buscar recursos humanos e meios para oferecer o que for necessário aos estudantes, com a ajuda deles e da comunidade escolar. Uma vez motivados por essas experiências, os alunos seguem para as próximas etapas (Tipos II e III), as quais são fases avançadas na busca pelo conhecimento e desenvolvimento de área ou assunto pelo qual o discente despertou interesse (Renzulli, 2014b).

A Figura 1 demonstra o Modelo Triádico original, implementado em programas para alunos com altas habilidades/superdotação acadêmica.

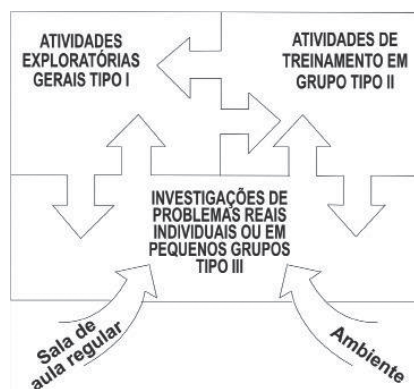
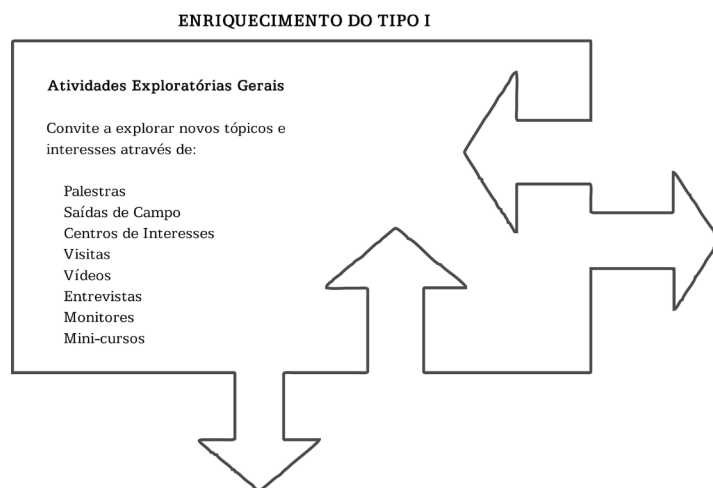


Figura 1 – Representação gráfica do Modelo Triádico de Enriquecimento

Fonte: Renzulli (2014b, p. 545).



Para este relato, será apresentado o Enriquecimento do Tipo I, que foi desenvolvido com o aluno participante. A Figura 2 indica sugestões de atividades exploratórias para o Enriquecimento do Tipo I.



**Figura 2 – Enriquecimento do Tipo I**

Fonte: Burns (2014).

Conforme mencionado, o Enriquecimento do Tipo I foi elaborado com o intuito de “[...] expor os alunos a uma variedade de disciplinas, temas, profissões, *hobbies*, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular” (Renzulli, 2014b, p. 545). O autor ainda expõe que, para oferecer essa abordagem nas escolas, é necessário o apoio de recursos humanos (pais, professores e alunos) para organizar e planejar as diferentes experiências que serão oferecidas.

Mas como atender crianças com potencial elevado na educação infantil? Para responder tal questionamento, considerando a escassez de atendimento às altas habilidades/superdotação nessa etapa e em outros níveis de ensino no Brasil, buscou-se levantar e conhecer artigos científicos nacionais que tratassem sobre o enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação. O objetivo foi subsidiar as discussões propostas.

Os resultados indicaram que a maior parte das publicações não mostra pesquisas sobre a implementação de atividades de enriquecimento nas escolas de educação básica, especialmente na educação infantil. Os temas desses estudos versam sobre a identificação de altas habilidades/superdotação (Azevedo; Mettrau, 2010); apresentam programas de atendimento voltados para esse público (Delou, 2014; Ogeda *et al.*, 2016); discutem sobre políticas públicas (Freitas; Rech, 2015; Matos; Maciel, 2016); ou trazem levantamentos bibliográficos sobre o tema (Mendonça; Mencia; Capellini, 2015). Com isso, denota-se que a proposta de enriquecimento para alunos com altas habilidades/superdotação ainda

é uma temática pouco discutida no meio acadêmico, o que possivelmente se reflete nas poucas ações na realidade da educação básica brasileira.

Vale lembrar que a Constituição Federal tem como princípio de educação a igualdade nas condições de acesso e permanência (Brasil, 1988). Dessa forma, alunos que apresentem notável desempenho em uma ou mais áreas do conhecimento têm o direito de ter suas habilidades reconhecidas e condições para seu desenvolvimento em sala de aula, evitando, assim, frustrações que podem desmotivar esse público a permanecer na escola (Sabatella, 2008). Assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial orientam os sistemas de ensino para receber os alunos de seu público (Brasil. MEC, 2001), cabe às escolas se organizarem para oferecer uma educação de qualidade para todos.

A partir dessa perspectiva, surgiram os seguintes questionamentos do estudo desenvolvido que culminou no presente relato: é possível implementar enriquecimento a alunos na educação infantil? Como se dariam as ações pedagógicas, tendo em vista a tenra idade das crianças?

Assim, o objetivo desta experiência foi elaborar e aplicar o Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento a uma criança identificada com altas habilidades/superdotação na educação infantil. O objetivo específico foi verificar como se deram as ações pedagógicas durante a intervenção, por meio do planejamento de situações de ensino baseadas nos pressupostos teóricos de Renzulli (2004, 2014a, 2014b) e Burns (2014). A relevância acadêmica e social deste relato está na ampliação de conhecimento sobre modelos práticos de atendimento às altas habilidades/superdotação para alunos da educação infantil e, com isso, propiciar o reconhecimento social às suas potencialidades.

## Método

Este relato se refere ao desdobramento de uma experiência mais ampla (Braz; Rangni, 2020), cujo objetivo foi identificar possíveis indicadores de altas habilidades/superdotação em uma criança na educação infantil e aplicar um plano de intervenção. Para tanto, a pesquisadora utilizou o Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Pérez; Freitas, 2016). Após a verificação dos indicativos de altas habilidades/superdotação na criança, foi elaborado e aplicado o Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento, evidenciado neste trabalho. Partiu-se da hipótese de que o enriquecimento estimulará o aluno com atividades de seu interesse, auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades.

Para a intervenção na escola, a pesquisadora entrou em contato com a secretaria de educação da cidade, apresentou a experiência e obteve autorização. Em seguida, buscou-se por escolas que aceitassem a intervenção em seu espaço físico, encontrando uma escola de educação infantil do município em que a diretora já tinha notado comportamentos

e características de habilidades acima da média em uma criança, mas não sabia como proceder diante de tal situação. Sendo assim, a escola aceitou prontamente colaborar com as etapas da intervenção.

Os critérios para inclusão na experiência foram: ser uma criança indicada pelo instrumento (Pérez; Freitas, 2016); estar matriculada na etapa escolar da educação infantil; e aceitar participar do projeto. Para tanto, após os resultados obtidos na primeira fase da experiência, a pesquisadora conversou com a direção da escola, o professor e a mãe da criança, explicando os motivos e a importância de dar seguimento ao projeto, por meio de atividades de enriquecimento. Da mesma forma, a pesquisadora conversou com a criança indicada, explicou como o trabalho seria conduzido e a convidou a participar. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de assinatura do responsável pela criança.

O Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento ocorreu em uma escola pública de educação infantil no interior do estado de São Paulo. Participou um menino de seis anos que estava inserido no último ano dessa etapa de ensino. Para fins de identificação, ele será chamado pelo nome fictício de Daniel. A criança mencionada participou da primeira etapa, sendo indicada pelo instrumento utilizado (Pérez; Freitas, 2016), com sinalização de altas habilidades/superdotação na área acadêmica. Ressalta-se que, após a primeira etapa, quando houve a indicação de altas habilidades/superdotação da criança, a pesquisadora orientou a família que prosseguisse com a investigação de identificação com profissionais externos ao ambiente pedagógico, visto que é um processo complexo que precisa ser realizado por uma equipe multidisciplinar.

Oliveira (2014) destaca a importância da identificação na escola, pois, por meio da avaliação, é possível planejar ações pedagógicas diferenciadas. A autora complementa dizendo que, uma vez que essas crianças não são identificadas da forma correta, as suas necessidades educacionais específicas não são contempladas, acarretando práticas equivocadas e impedindo o desenvolvimento e a estimulação de seus potenciais. Destaca-se que, em casos assim, a atenção às crianças que apresentam um potencial superior pode dar-se por meio do atendimento educacional especializado e do oferecimento de desafios suplementares e de enriquecimento em sala comum (Martins, 2013).

Daniel tem dois irmãos – sendo uma irmã mais velha e um irmão mais novo – e está alfabetizado. De acordo com sua mãe, ele começou a escrever as primeiras letras aos três anos de idade e a ler aos quatro anos e meio. Gosta de ler livros sobre assuntos de seu próprio interesse, não apenas os que são oferecidos pela escola. Geralmente são livros mais difíceis do que aqueles esperados para a sua idade. Quanto à escrita, ele utilizava letra de molde, ainda não escrevia com letra cursiva.

O aluno apresentou grande interesse em conversar sobre trens, especialmente sobre o desenho “Thomas e seus Amigos”; em jogos

eletrônicos e de estratégia; em ler; em escrever; e em números. Em sala de aula, ele antecipa as respostas para perguntas feitas pelo professor, termina rapidamente as atividades e as propõe a seu jeito e, por vezes, não deixa espaço para que os outros alunos possam participar da aula. A aproximação da pesquisadora com ele ocorreu na escola. Por algumas semanas, ela acompanhou as aulas integralmente, duas vezes por semana, observando o comportamento de Daniel. Com o passar do tempo, o menino se mostrou receptivo e demonstrou para ela interesse em aprender coisas diferentes do que estava sendo oferecido a ele em sala de aula. Desse modo, as atividades foram planejadas para o atendimento individualizado em horário de aula, condição acordada e permitida pela escola e pelo professor. Não foi possível a realização do enriquecimento no contraturno, conforme recomenda a legislação (Brasil, 2011).

## Resultados

Entendendo que as atividades de enriquecimento devem atender aos interesses da criança, Burns (2014) caracteriza as atividades iniciais como convites para explorar os interesses e aprender mais sobre eles. A pesquisadora utilizou como critério de avaliação as observações feitas em sala de aula na fase inicial do projeto, que serviram para conhecer o aluno, bem como o registro criterioso durante a realização das atividades, por meio de diário de campo. As informações obtidas foram analisadas posteriormente, considerando o contexto de vida da criança. Por exemplo, se eventualmente ela não estiver bem de saúde no dia ou se dormiu mal na noite anterior, certamente essas ocorrências poderão interferir em seu engajamento para realizar a atividade.

A elaboração da proposta de enriquecimento ocorreu em duas etapas. Na primeira, foram considerados os interesses indicados pelo aluno, requisito básico para proposta e desenvolvimento das atividades. Sendo assim, antes de planejar o enriquecimento, foi aplicada ao aluno a Teia de Interesses (Burns, 2014), para que ele apontasse seu tema de interesse principal e secundário. Explicou-se a ele como deveria preencher a teia, atentando-se para que no centro estivesse o seu maior interesse e nas ramificações, assuntos secundários que ele gostaria de explorar, a partir de seu interesse central.

Daniel preencheu a teia escrevendo no centro "Trem de Thomas", em referência a Thomas e seus Amigos. Relacionado ao centro, ele indicou desenho (desenho animado e desenhos para colorir) e vídeos. Entretanto, para a indicação dos outros itens de interesse, o aluno teve dificuldade e foi auxiliado pela pesquisadora com perguntas como: além disso, o que você mais gosta de fazer? O que você gostaria de saber mais? A Figura 3 demonstra a Teia de Interesses proposta pelo aluno.

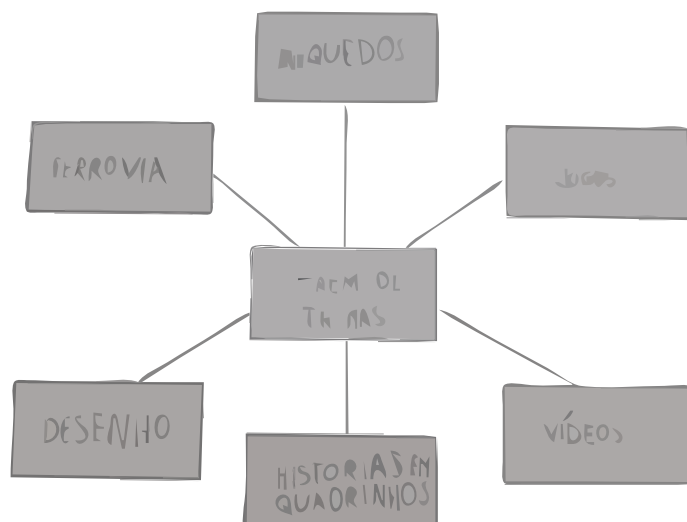


Figura 3 – Teia de Interesses

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com base nas informações coletadas com o aluno sobre seus interesses, foi elaborado o Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento sobre trens, representado no Quadro 1.

#### Quadro 1 – Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento

Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento: trens
<b>Objetivos</b> Aprender sobre a origem dos trens. Conhecer os diferentes tipos de trens e seu funcionamento. Comparar o trem com outros meios de transporte, com relação à sua funcionalidade. Conhecer como funciona uma estação de trem. Desenvolver a criatividade por meio da construção de jogos, desenhos, dobraduras e maquetes sobre trens e/ou outros meios de transporte. Conhecer a origem do desenho Thomas e seus Amigos. Relacionar os tipos de trens com os que aparecem no desenho Thomas e seus Amigos.
<b>Conteúdos relacionados</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• História</li><li>• Ciências</li><li>• Língua Portuguesa</li><li>• Matemática</li><li>• Artes</li></ul>
<b>Recursos:</b> lápis, papel sulfite, cola, tesoura, computador, smartphone e outros materiais relevantes para o desenvolvimento das atividades.
Período: três meses.
<b>Avaliação:</b> contínua, observando aspectos como o interesse do aluno, o comprometimento com a tarefa, as habilidades acima da média e a criatividade.

Fonte: Elaboração própria.

Após o planejamento do enriquecimento, a pesquisadora conversou com Daniel sobre como seria realizado o trabalho. Discutiram-se algumas questões, como o dia dos encontros, o horário, o local onde aconteceria o desenvolvimento das atividades e o que seria trabalhado.

Em conversa com a direção da escola e o professor da sala, ficaram acordados os seguintes pontos:

- As intervenções ocorreriam em um ou dois dias da semana, no turno das aulas, a depender do planejamento delas.
- Os atendimentos teriam duração de 50 minutos, em média.
- A escola disponibilizaria um espaço para o desenvolvimento das atividades.

Notou-se, logo nos primeiros encontros para a realização das atividades, que os interesses expostos na teia não condiziam com a sua real intenção, já que Daniel se recusou a desenvolvê-las. Verificou-se que, no ambiente escolar, seu interesse estava relacionado às atividades de sala de aula, referentes ao conteúdo da educação infantil, mas que sempre havia um trenzinho presente (especialmente Thomas e seus Amigos), ilustrando a folha, para que ele pudesse pintar.

Daniel não explicou o motivo que o levou a não fazer as atividades propostas. Então, ao contactar a mãe e o professor, a pesquisadora compreendeu que, apesar de ele demonstrar o interesse inicial em alguns assuntos, houve um receio de realizar atividades muito diferentes daquelas que seus colegas faziam. Segundo Renzulli (2014a), um dos propósitos da educação de superdotados está na autorrealização deles. O desejo de Daniel naquele momento era aprender mais sobre os assuntos de seu interesse, sem se afastar do caráter pedagógico empregado nas atividades escolares que ele conhecia. Assim, a Teia de Interesses foi reelaborada pela pesquisadora, como forma de nortear a reestruturação do Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento.

Nesse sentido, foram considerados trens ao centro (citados pela mãe em conversa com a pesquisadora), especialmente Thomas e seus Amigos. Nas ramificações, são indicados os interesses do aluno com base nos conteúdos escolares: matemática, leitura e escrita (indicações do professor) e artes, por se tratar de atividades ministradas na educação infantil. Os interesses de Daniel estão representados na Figura 4.

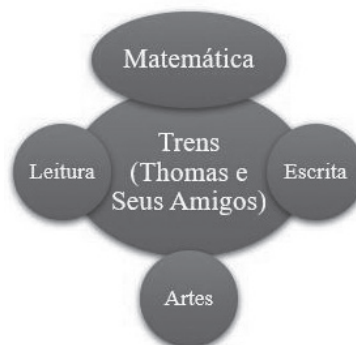


Figura 4 – Teia de Interesses

Fonte: Elaboração própria.

Após a reformulação da Teia de Interesses, os objetivos do plano foram alterados (conforme consta no Quadro 2) e propostos ao aluno, que os aceitou.

### Quadro 2 – Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento (reformulado)

Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento – reformulado
<b>Objetivos</b> Aprender sobre trens e meios de transporte. Conhecer conceitos matemáticos (formas geométricas, maior e menor, números ordinais). Produzir textos de diferentes gêneros. Ler e recontar histórias. Criar imagens e desenhos.
<b>Conteúdos relacionados</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Língua Portuguesa</li><li>• Matemática</li><li>• Artes</li></ul>
<b>Recursos:</b> lápis, papel sulfite, cola, tesoura, computador, smartphone e outros materiais relevantes para o desenvolvimento das atividades.
<b>Período:</b> três meses.
<b>Avaliação:</b> contínua, observando aspectos como o interesse do aluno, o comprometimento com a tarefa, as habilidades acima da média e a criatividade.

Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar que o acordo realizado entre a pesquisadora e a escola sobre dias, horários e duração da intervenção se manteve inalterado nessa fase, modificando-se apenas o planejamento do conteúdo do plano, que foi disponibilizado para a escola. Para descrever os resultados do plano de enriquecimento, separaram-se as atividades em dois tópicos: português e matemática. Destaca-se que não se criou um tópico específico para artes, porque aparece nas atividades de português e matemática, de forma interdisciplinar. A seguir os resultados das atividades são apresentados.

#### a) Português

Envolvendo o conteúdo de português, foram desenvolvidas cinco atividades, denominadas: 1) O trenzinho de Nicolau; 2) Procurando e salvando; 3) Caça-palavras; 4) Produzindo um livro; e 5) Sequência didática.

Notou-se que, durante a realização das atividades de português, o aluno apresentou dificuldades na criação de textos e frases, de forma livre, usando a imaginação, ou de forma dirigida. Sendo assim, nas atividades 1, 2 e 4, os objetivos gerais não foram atingidos, especialmente pela recusa do aluno em desenvolvê-las.



Já a sequência didática proposta na atividade 5 se pautou em completar as frases com as palavras indicadas. Observou-se que, em alguns trechos, o aluno completou com palavras que deixaram a frase sem coerência. Por exemplo, na frase “Como é gostoso passear de trem”, havia uma lacuna no local em que as palavras “gostoso” e “trem” deveriam ser preenchidas. Daniel completou as lacunas da seguinte forma: “Como é gostoso passear de ‘maquinista’”. Na sequência, a frase era: “Eu também quero passear no trem de alegria”, sendo que as palavras “passear” e “alegria” deveriam ser preenchidas.

No desenvolvimento das atividades, observou-se que aspectos como a criatividade e o comprometimento com a tarefa estiveram ausentes em alguns momentos. Segundo Sabatella (2008), apesar de ser bem aceito, o modelo de identificação baseado nos princípios da Teoria dos Três Anéis não funciona em todo contexto. A autora explica que, ao adotarmos somente esse modelo, “podemos negligenciar algumas crianças superdotadas que, por várias razões, estão impossibilitadas ou pouco dispostas a mostrar os talentos da forma como estão sendo medidos” (Sabatella, 2008, p. 110).

Vale pontuar o perfeccionismo de Daniel, observado pela pesquisadora, durante o desenvolvimento das atividades. Outro aspecto notado se refere à intransigência, já que ele não aceitava ser contrariado e corrigido, além de rejeitar ajuda quando acreditava estar certo, fato que aconteceu durante a execução das tarefas.

Alencar (2014, p. 152) caracteriza o perfeccionismo como “uma combinação de pensamentos e comportamentos geralmente associados a altos padrões ou expectativas com relação ao próprio desempenho”. Para a autora, essa característica pode estar relacionada a diversos fatores, entre eles:

[...] medo de desapontar os outros, ausência de experiência prévia de fracasso acadêmico, além de mensagens da mídia, professores e colegas, que valorizam de forma exagerada o sucesso e o alto desempenho, fazendo com que o indivíduo internalize que tem que ser sempre o melhor (Alencar, 2014, p. 153).

Mosquera, Stobäus e Freitas (2014) também destacam o perfeccionismo como uma das características marcantes na personalidade do aluno com altas habilidades/superdotação. Apesar de esse termo ter uma conotação negativa quando relacionado à insatisfação constante mediante o sentimento latente de atingir a perfeição, essa característica “pode ser, de fato, uma boa qualidade se isso significar a adoção de objetivos ambiciosos, visto que pode, uma última análise, conduzir ao êxito” (Winner, 1996, p. 236).

Quanto à atividade de caça-palavras, Daniel se interessou em responder. Apesar de apresentar dificuldade para encontrar a palavra disposta em diagonal, ele conseguiu desenvolver a tarefa com certa facilidade.



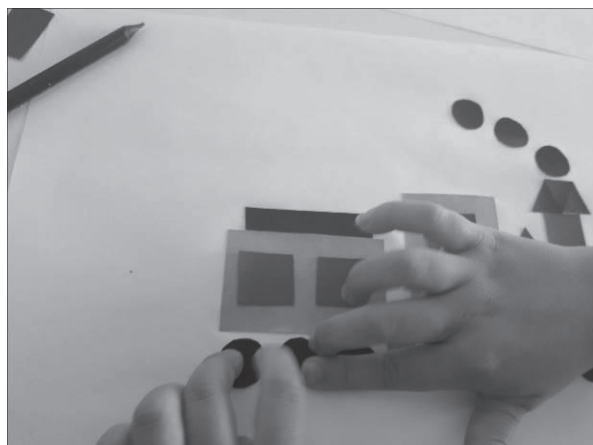
**Figura 5 – Caça-palavras**

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

#### b) Matemática

As atividades de matemática tiveram resultados positivos, em comparação com os conteúdos de português. Foram desenvolvidas seis atividades, sendo: 1) Formas geométricas; 2) Ligue os pontos; 3) Desafio matemático; 4) Conjuntos: conhecendo os meios de transporte; 5) Sequência numérica em dezenas; e 6) Números ordinais: o trem dos bichinhos.

Foram aplicadas diversas formas geométricas, de cores e tamanhos diferentes, para trabalhar conceitos. As cores e as formas chamaram a atenção de Daniel, que ficou livre para construir a imagem que quisesse. Observou-se, durante a execução do plano, que havia um interesse maior por parte do aluno na área lógico-matemática. O desenvolvimento da atividade consta na Figura 6.

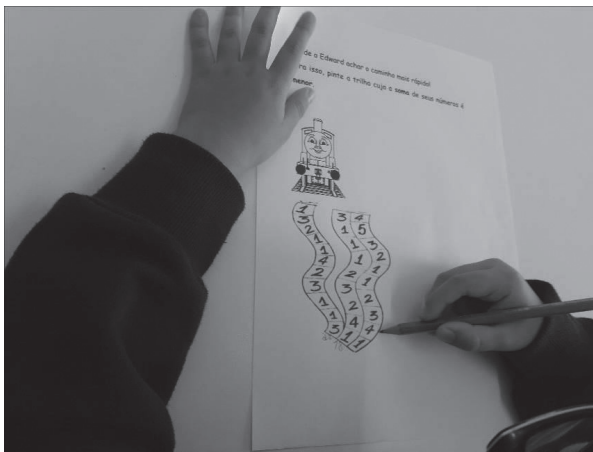


**Figura 6 – Formas geométricas**

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O aluno se manteve focado e se engajou na execução da atividade de ligar os pontos, realizando-a com facilidade. O fato de o desenho formado por meio da ligação dos números ser seu personagem favorito facilitou o desenvolvimento da tarefa.

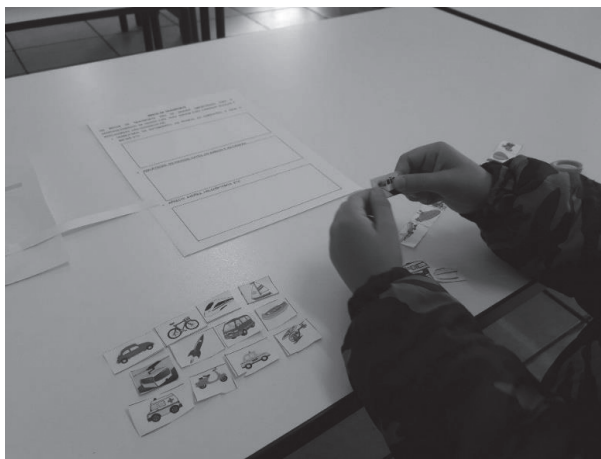
No desafio matemático, foram trabalhados o raciocínio lógico e os conceitos de maior e menor. Daniel realizou a atividade com facilidade, especialmente no domínio em contas mentais, utilizando adição. Entretanto, ele teve dificuldades iniciais para entender os conceitos de maior e menor, as quais superou posteriormente.



**Figura 7 – Desafio matemático**

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para trabalhar o conceito de conjuntos, utilizou-se um tema que interessou muito ao aluno – os meios de transporte. Enfatizou-se a definição de meio de transporte e suas categorias. Daniel se manteve engajado no desenvolvimento da atividade, representada na Figura 8.



**Figura 8 – Conjuntos: categorizando os meios de transporte**

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Outros dois conceitos foram apresentados ao aluno durante as atividades de enriquecimento: a sequência numérica em dezenas e os números ordinais. Os resultados obtidos foram satisfatórios. Nota-se que, apesar de o aluno estar alfabetizado e essa característica ter surgido cedo, suas habilidades na área lógico-matemática se destacam em comparação com a área linguística.

As atividades de enriquecimento, de acordo com Burns (2014, p. 49), “[...] são convites para você explorar interesses, aprendendo mais sobre eles”. Daniel, talvez pela pouca idade, não conseguiu expressar o seu real interesse. Porém, com o auxílio da mãe e do professor da sala regular e por meio das observações realizadas em sala de aula pela pesquisadora, foi possível desenvolver um trabalho que enriquecesse os conhecimentos do aluno. Observa-se que os ganhos referentes à intervenção estão no aumento do repertório de conhecimento do aluno e no estímulo pela novidade, já que ele se mostrava muito animado na escola nos dias em que a pesquisadora estava presente. Burns (2014) destaca que essas atividades podem ser realizadas em sala de aula regular ou no atendimento educacional especializado, com a turma toda, com um grupo reduzido de alunos ou individualmente.

Entende-se que o ambiente no qual ocorreram as atividades de enriquecimento não foi favorável, apesar dos esforços e da disponibilidade da direção da escola. Por se tratar de uma instituição escolar pequena, não havia uma sala de recursos ou outro espaço disponível. Esse cenário implicou a distração do aluno em muitos momentos, por causa do excesso de estímulos visuais e sonoros.

Daniel foi indicado por meio da aplicação de instrumentos de identificação, de Pérez e Freitas (2016), e prosseguiu-se com as atividades de enriquecimento para observar os indicadores de altas habilidades/superdotação e suplementar<sup>1</sup> seus interesses. Sobre o enriquecimento, Sabatella (2008) destaca que, na impossibilidade da realização de identificação, a orientação é que a oportunidade de enriquecimento não seja reservada apenas aos estudantes reconhecidos como superdotados, mas que seja ofertada a outros alunos. Para essa autora, tal prática educacional favorece a todos e, ao mesmo tempo, estimula aqueles que necessitam de uma aprendizagem qualitativamente diferente.

## Considerações finais

O enriquecimento é considerado uma proposta eficaz no atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação. Ele pode ser realizado com todos os alunos da sala de aula ou aplicado individualmente. O objetivo apresentado neste relato foi elaborar e aplicar o Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento a uma criança identificada com altas habilidades/superdotação na educação infantil. Nesse caso, as atividades foram feitas como forma de atendimento individualizado em decorrência do tempo disposto pela escola e do nível de desenvolvimento do aluno.

---

<sup>1</sup> A suplementação, conduzida por professor especializado, é dirigida aos alunos com altas habilidades/superdotação sob a forma de atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Os resultados mostraram que a estratégia adotada foi eficaz para o trabalho nessa etapa de ensino, de acordo com os interesses apresentados pela criança.

Discutir sobre as altas habilidades/superdotação na educação infantil é um tema relevante, pois envolve o início da escolarização de crianças com potencial superior. Entretanto, ainda se evidenciam poucas pesquisas nessa etapa de ensino, como demonstraram os levantamentos das produções. Ademais, apesar das discordâncias teóricas que envolvem precocidade e altas habilidades/superdotação, na prática, a escola deve estar preparada para atender às necessidades que abrangem o desenvolvimento de talentos em qualquer idade. Sendo assim, professores da educação especial e da sala regular carecem de exemplos de experiências bem-sucedidas para nortear o trabalho pedagógico.

Quanto aos entraves encontrados mediante a ação empreendida com o aluno, verificou-se que houve a necessidade de espaço adequado para o atendimento individualizado, uma vez que Daniel se dispersou durante as atividades devido ao excesso de estímulos sonoros. Além disso, apesar do acordo firmado entre escola, professor e pesquisadora para os horários do atendimento não serem em contraturno, isso possivelmente se configurou como limite no processo, pois a criança saiu de seu ambiente de aula.

Apesar disso, o planejamento e a aplicação do Plano de Ensino Individualizado de Enriquecimento mostraram-se satisfatórios no cumprimento dos objetivos propostos. Dessa forma, sugere-se a aplicação do estudo em quadros educacionais parecidos e em investigações que expandam a amostra, de modo a afirmar categoricamente benefícios fidedignos.

---

## Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In: PISKE, F. H. R. (Org.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá, 2014. p. 149-162.
- AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 32-45, mar. 2010.
- BAUM, S. M.; RENZULLI, J. S.; HÉBERT, T. P. Reversing underachievement: creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 224-235, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: etapa da educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. *Altas habilidades/superdotação na educação infantil: um estudo de caso*. São Carlos, 2020. Relatório de Iniciação Científica. Disponível em: <<https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/183891/altas-habilidades-superdotação-na-educacao-infantil-um-estudo-de-caso/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BURNS, D. E. *Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final*. Curitiba: Juruá, 2014.

DAL FORNO, L. F. *Precocidade e educação infantil: e agora professoras?* 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 23, n. 30, p. 1-23, mar. 2015.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.

MARTINS, B. A. *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des) favorecedoras em sala de aula*. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e dos Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações Brasileiras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721-734, set./dez. 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2014. p. 455-476.

OGEDA, C. M. M. et al. Programa de atenção ao aluno precoce com comportamentos de superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 901-904, 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12263>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

OLIVEIRA, E. C. B. B. *Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas*. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014.

PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava: Apphendere, 2016.

REIS, S.; RENZULLI, J. S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, v. 20, n. 4, p. 308-317, 2010. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/223686993\\_Is\\_there\\_still\\_a\\_need\\_for\\_gifted\\_education\\_An\\_examination\\_of\\_current\\_research](https://www.researchgate.net/publication/223686993_Is_there_still_a_need_for_gifted_education_An_examination_of_current_research)>. Acesso em: 22 set. 2021.



RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. A concepção da superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014b.

SABATELLA, M. L. P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Intersaberes, 2008.

TERRASSIER, J. C. *Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces*. 2005. Disponível em: <[http://www.anpeip.org/images/stories/FEDE/articles/AN5\\_Texte\\_Conf\\_Rennes\\_psychiatres\\_2005\\_Les\\_Dyssynchronies.pdf](http://www.anpeip.org/images/stories/FEDE/articles/AN5_Texte_Conf_Rennes_psychiatres_2005_Les_Dyssynchronies.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2018.

TERRASSIER, J. C. Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de Pédiatrie*, [S. l.], v. 16, n. 12, p. 1603-1606, 2009.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

YIN, R. K. *Pesquisa estudo de caso: desenho e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

---

Recebido em 18 de abril de 2020.

Aprovado em 30 de junho de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social

Hector dos Santos Facco<sup>I,II</sup>

Nathana Marina Diska<sup>III,IV</sup>

Gustavo Pinto da Silva<sup>V,VI</sup>

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4531>

<sup>I</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <hectorfacco@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2835-6696>>.

<sup>II</sup> Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <nathanamdiska@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9977-1811>>.

<sup>IV</sup> Mestra em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>V</sup> Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <gustavo.pinto@politecnico.ufsm.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8567-7664>>.

<sup>VI</sup> Doutor em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

### Resumo

A qualificação dos espaços de ensino por meio de metodologias que coloquem os estudantes em interação com a realidade é vista como uma forma de promover a formação dos profissionais das Ciências Agrárias com uma visão mais holística. Nesse sentido, o presente relato de experiência tem como objetivo contextualizar e problematizar uma experiência metodológica a partir da mediação e condução do elemento curricular de Extensão Rural no curso Técnico em Agropecuária, por meio de vivências de práticas sociais como forma de reflexão sobre a complexidade dos sistemas agrícolas. Deve-se considerar que o elemento curricular de Extensão Rural é tido como o espaço adequado para tratar dos processos de intervenção e mediação dos futuros profissionais. A atividade que será descrita foi desenvolvida no curso Técnico em Agropecuária, modalidade subsequente, do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ao longo do segundo semestre de 2019. O conteúdo foi desenvolvido com alternância de aulas

teóricas e vivências em propriedades da agricultura familiar do município de Agudo, Rio Grande do Sul, e organizado em conjunto com a prefeitura e a Emater-RS/Ascar. Como resultado, podem ser destacados o maior comprometimento dos estudantes, o diálogo com a sociedade e um processo mais crítico e reflexivo de ensino. A construção dessa proposta foi inspirada na vivência profissional da extensão rural e baseada nas perspectivas em diálogo com contribuições das correntes pedagógicas, como a histórico-crítica e a construtivista.

Palavras-chave: ensino técnico; extensão rural; prática social; vivências.

---

### **Abstract**

#### ***Experiences as a methodology for teaching rural extension: the approach of students and farmers to understand social reality***

*The qualification of teaching spaces through methodologies that put students in interaction with reality is seen as a way to promote the training of agricultural science professionals with a more holistic view. The present experience report aims to contextualize and problematize a methodological experience based on mediation, and to conduct the curricular element of Rural Extension in the Technical course in Agriculture, through experiences of social practices as a way of reflecting on the complexity agricultural systems. The curricular element of rural extension is seen as the appropriate space to deal with the intervention and mediation processes of future professionals. The activity was developed together with the technical course in agriculture, a subsequent modality of the Polytechnic College of UFSM, during the second semester of 2019. The content was developed with alternation of theoretical classes with experiences in family farming properties in the county of Agudo - RS, organized jointly with the City Hall and Emater-RS / ASCAR. As a result, the students' greater commitment, dialogue with society and a more critical and reflective teaching process can be highlighted. The construction of this teaching proposal was inspired by the professional experience in rural extension, and based on perspectives in dialogue with contributions from pedagogical currents such as the critical and constructivist background.*

*Keywords: experiences; rural extension; social practice; technical education.*

---

## **Resumen**

### ***Las vivencias como metodología para la enseñanza de la extensión rural: una aproximación de estudiantes y agricultores para entender la realidad social***

*La calificación de los espacios de enseñanza por medio de metodologías que pongan a los estudiantes en interacción con la realidad se ve como una forma de promover la formación de profesionales de las Ciencias Agrarias con una visión más holística. El propósito de este informe de experiencia es contextualizar y problematizar una experiencia metodológica basada en la mediación del elemento curricular de Extensión Rural en el curso Técnico en Agropecuaria, mediante las experiencias de prácticas sociales como una forma de reflexionar sobre la complejidad de los sistemas agrícolas. El elemento curricular de la Extensión Rural es visto como el espacio apropiado para abordar los procesos de intervención y mediación de futuros profesionales. La actividad que se describirá se desarrolló en el curso Técnico en Agropecuaria, modalidad subsecuente, del Colegio Politécnico de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a lo largo del segundo semestre de 2019. El contenido fue desarrollado con la alternancia de clases teóricas y experiencias en propiedades agrícolas familiares en el municipio de Agudo, Rio Grande do Sul, y organizado conjuntamente con el ayuntamiento y la Emater-RS/Ascar. Como resultado, se puede destacar el mayor compromiso de los estudiantes, el diálogo con la sociedad y un proceso de enseñanza más crítico y reflexivo. La construcción de esta propuesta docente se inspiró en la vivencia profesional en extensión rural y en las aportaciones de las corrientes pedagógicas, como la histórico-crítica y la constructivista.*

*Palabras clave: educación técnica; extensión rural; práctica social; vivencias.*

---

## **Introdução**

Na medida em que se entende a necessidade de mudanças na produção agrícola, alterando-se de uma agricultura convencional para formas mais sustentáveis de produção de alimentos, evidencia-se a necessidade de repensar o sistema como um todo. No ápice da crise, emerge o papel das organizações de ensino, dos professores e dos estudantes dentro do ato de ensinar, discutir, aprender e transformar. Esse debate não é recente, como pode ser observado na edição de 1996 da Revista *Extensão Rural*, na qual, por meio de uma série de artigos, buscava-se refletir sobre as demandas de formação das Ciências Agrárias para promover o desenvolvimento rural sustentável (Revista *Extensão Rural*, 1996). Por mais que essa discussão tenha evoluído, ainda há embates com os velhos paradigmas.

Para Paulo Freire (2011), a educação é uma forma de intervenção no mundo e, como tal, não é neutra; pelo contrário, pois além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, a educação também implica tanto o esforço de reprodução de uma ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Boa parte dos professores é formada em ambientes puramente acadêmicos, que os tornam incapazes de olhar para além de seus temas de pesquisa. O foco passa a ser o domínio de determinado assunto, o que é pouco permeável para a complexidade do mundo do trabalho. Do mesmo modo, a organização curricular na forma de elementos disciplinares não possibilita a integração de conhecimentos, tampouco considera a realidade e as expectativas dos estudantes (Silva; Martins Pinto; Balem, 2015). Entende-se que a matriz curricular dificulta a percepção dos discentes acerca da realidade em sua totalidade, reduzindo a possibilidade da compreensão das mazelas e das distintas significações cognitivas entre diferentes grupos e classes sociais, bem como do contato íntimo e proveitoso entre os sujeitos envolvidos.

A tendência dos futuros profissionais é a de reproduzir o que vivenciam no decorrer da sua formação e desconsiderar os aspectos sociais. Casalinho e Cunha (2016), quando se referem a engenheiros agrônomos, salientam que esses profissionais acabam desenvolvendo ações quase exclusivamente tecnicistas, valorizando pacotes tecnológicos, o que leva os agricultores, indiscriminadamente, a receitas previamente estabelecidas. Paulo Freire, em sua obra clássica *Extensão ou Comunicação* (1983), já alertava sobre a necessidade de reconhecer que, quando detêm os conhecimentos, e não apenas as técnicas por si só, os humanos são transformadores do mundo. Portanto, ao reconhecer que os sistemas de produção são resultados da interação entre componentes do ambiente natural e esquemas sociais e culturais, a intervenção dos técnicos não pode se realizar sobrepondo ou ignorando esse fato (Silva; Martins Pinto; Balem, 2015). Ao contrário, os processos de desenvolvimento rural requerem reflexão, crítica e participação dos agricultores, para que não se tornem uma prática invasiva, mas uma intervenção na própria concepção da prática.

Para Silva, Martins Pinto e Balem (2015, p. 4), a respeito da atuação com estudantes do curso Técnico em Agropecuária:

[...] o profissional de Ciências Agrárias precisa ter visão holística, um enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, capaz de entender as condições específicas e totalizadoras inerentes aos ecossistemas e agroecossistemas.

Entre os desafios, encontra-se o de qualificar os espaços de ensino e aprendizagem<sup>1</sup>, repensar currículos e, especialmente, buscar uma maior interação com a realidade, a fim de instigar os estudantes ante os desafios que a complexidade do mundo do trabalho lhes apresenta, para romper com a barreira limitadora dos conteúdos transmitidos em sala de aula.

Colocar os estudantes diante do inusitado tem potencial para mobilizar conhecimentos diversos e fortalecer a reflexividade, a criatividade e a

---

<sup>1</sup> Para Raúl Iturra (2009, p. 2), ensino é a "prática de transferir conhecimentos provados ou acreditados pela população que educa à população que se estima desconhecer as formas, estruturas e processos que ligam as relações sociais com as coisas [...] e aprendizagem é "a prática de colocar questões por parte da população que ensina, que envolvem alternativas de respostas, à população que começa a entender o funcionamento do mundo". Nesse intento, é utilizada como escopo de análise a ideia de que o ensino se alia ao que fundamenta, alia-se ao conhecimento já existente, a "bagagem" trazida socialmente. Dentro da nossa sociedade ocidental, existe a noção de que o conhecimento é repassado por signos (basicamente a escrita) e que pode ser transmitido sem necessariamente instigar a vontade e curiosidade do indivíduo em formação. Quando, então, reflete-se sobre a aprendizagem, deve ser considerada uma concepção que envolve a experimentação do sujeito, em que, dependendo de seu contexto, as necessidades de conhecer aparecem de forma mais espontânea. Logo, conforme Iturra (2009), o processo do conhecimento perpassa os pilares do ensino e da aprendizagem, principalmente no que se refere à sociedade ocidental, o que explicita a ligação do autor com o conceito de aprendizagem trazido por Freire.

autonomia dos futuros profissionais, que podem compreender e se adaptar melhor à realidade. Enquanto mudanças curriculares não acontecem dentro de uma perspectiva que permita emancipação, criticidade<sup>2</sup> e condições para prosseguir nos estudos (Andrioni; Silva; Peripolli, 2016), ou mesmo sob a liderança do Estado enquanto política de formação, a atitude individual do professor continua sendo fundamental. Desse modo, neste trabalho pretende-se contribuir com o debate, valorizando o papel do docente na construção de práticas pedagógicas que oportunizem uma formação diferenciada, mais ampla e de caráter holístico<sup>3</sup>. O docente, ao se tornar ativo na elaboração de novos modelos de formação, seja na proposição de conteúdos ou na construção de uma forma diferenciada de ensinar e aprender, traz novas concepções de análise, tanto no que tange à educação quanto na aplicação de conhecimentos práticos na grande área das Ciências Agrárias (Casalinho; Cunha, 2016).

Dentro do escopo de conhecimentos relacionados ao exercício profissional nas Ciências Agrárias, de ensino superior ou técnico profissionalizante, existe a área de conhecimentos da Extensão Rural. Com essa ou outra denominação, o elemento curricular se distingue dos demais na medida em que o objeto de estudo é a análise dos processos de intervenção e mediação, que são colocados em prática pelas organizações e por seus técnicos (Da Ros, 2012). Freire (1983) elaborou diversas considerações referentes ao trabalho dos técnicos de extensão, problematizando o processo de extensão e/ou comunicação. Para o autor, o embasamento em processos de comunicação é muito mais assertivo para a mediação de conhecimentos técnicos nas comunidades rurais.

Assim, entende-se que a extensão rural está vinculada diretamente aos processos de desenvolvimento rural sustentável, sendo um espaço apropriado para a reflexão sobre os aspectos relacionados aos sistemas agrários, à formação dos estudantes e aos desafios de atuação profissional. Por meio dessa inter-relação, os futuros profissionais se apropriam não só das bases para pensar e preconizar intervenções e interações que podem resultar em mudanças na qualidade de vida das populações rurais, mas também das concepções relacionadas ao estilo de desenvolver agricultura. Por essas e outras razões, o ato de pensar e construir os conteúdos programáticos da extensão rural deve envolver os estudantes no conhecimento da realidade social, já que permite construir reflexões para a mediação de conteúdos pertinentes.

O objetivo deste relato de experiência, então, é contextualizar e problematizar uma experiência metodológica a partir da mediação e condução do elemento curricular de Extensão Rural e Cooperativismo, no curso Técnico em Agropecuária. A base deste estudo foram as vivências de práticas sociais como forma de reflexão sobre a complexidade dos sistemas agrícolas, que se constituíram pelas experiências dos estudantes em propriedades rurais. A partir disso, foi desenvolvido todo o conteúdo programático do elemento curricular de Extensão Rural e Cooperativismo do curso Técnico em Agropecuária, do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

---

<sup>2</sup> Com base em Andrioni, Silva e Peripolli (2016) e na elaboração da pedagogia histórico-crítica, a abordagem da criticidade refere-se a uma contraposição ao modelo tecnicista, que busca construir uma visão mais ampla e problematizadora da realidade social.

<sup>3</sup> Caráter holístico é entendido como uma inter-relação entre as partes, que só podem ser entendidas quando referenciadas ao todo, ou seja, as partes só existem a partir do todo, e o todo é maior do que a simples soma das partes (Silva; Martins Pinto; Balem, 2015).

A atividade foi desenvolvida no segundo semestre de 2019, devido à necessidade de os dois primeiros autores deste estudo cumprirem o elemento curricular de Estágio Supervisionado III, do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (PEG-UFSM), sob supervisão do terceiro autor. O estágio curricular consiste na realização de atividades no espaço de exercício docente da educação profissional e tecnológica e tem como função colocar os futuros professores ante o cotidiano de um professor que já vem atuando na área.

Pimenta e Lima (2019), ao trabalhar os estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mostram que os estágios cumprem um papel ligado à identidade dos futuros professores. Além de proporcionar o contato com a atuação docente, a prática permite que os estagiários busquem conhecimentos pedagógicos mais aprofundados. Ainda sobre o estágio na formação de professores, as autoras destacam não só a importância da reflexão sobre as atividades realizadas na prática docente (práxis), como também estudos e análises. Assim, o presente trabalho está ligado diretamente a exercício de reflexão, análise e prática docente.

Além desta introdução, o trabalho está estruturado em outras quatro seções. A segunda seção busca refletir sobre o processo de ensino da extensão rural, trazendo as vertentes teóricas que inspiram e sustentam a discussão. A terceira seção explora os caminhos metodológicos que foram tomados, dando ênfase em situar o leitor sobre as condições em que ocorreu a experiência relatada. A quarta seção apresenta os resultados com base no entendimento de como deveria ser construída a proposta metodológica, seguida de um momento de reflexão movido a partir dos resultados de campo. Por último, a seção de considerações finais reúne breves apontamentos, uma vez que se trata de um tema em construção.

### **Reflexões sobre o processo de ensino da extensão rural**

A experiência de ensino do elemento curricular de Extensão Rural, para o curso Técnico em Agropecuária, parte da articulação de vivências de campo com o exercício prático de análise, reflexão e proposição de estratégias de mediação técnica e social para realidades rurais. Tal construção é inspirada em duas reflexões principais: a primeira está relacionada à pedagogia histórico-crítica, aliada ao ato pedagógico por meio da atenção às práticas sociais (Saviani, 2005); já a segunda é a perspectiva construtivista, constituída principalmente por leituras sobre o trabalho de Piaget, em que se parte da geração de estímulos para produção de desconfortos cognitivos e, em seguida, para produção de novas sínteses (Borges; Fagundes, 2016).

Da Ros (2012), ao trabalhar a disciplina de Extensão Rural na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) a partir de visitas técnicas de campo, busca a perspectiva da pedagogia histórico-crítica,



que assume o pressuposto de que não é possível compreender o processo pedagógico separado dos processos sociais. Da Ros se embasa em Saviani (2005) e expõe que muitos autores alinhados com essa perspectiva consideram a educação como uma atividade de mediação ante as práticas sociais e que essas são a essência do processo de construção do conhecimento.

Considerando a prática social como substrato para o ensino e para a aprendizagem, entende-se que ela deve ser não só o pilar fundamental do elemento curricular de Extensão Rural, mas a essência de toda a educação profissional. Pereira (2004), quando se refere aos institutos federais de educação, salienta que essas organizações precisam encontrar formas de abandonar a modalidade instrumentalizadora do ser humano, assumindo assim a geração de conhecimentos por meio de práticas interativas com a realidade.

A partir da mudança nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade, pode-se perceber uma melhoria na autonomia dos envolvidos. Para tanto, deve haver mudanças de mentalidade e cultura escolar, as quais passam pelo conhecimento e diálogo com os projetos de vida e de sociedade, tanto dos sujeitos do cotidiano escolar como daqueles que podem se beneficiar ou sofrer seus impactos, mesmo sem participar desse contexto (Pacheco, 2010). Nesse sentido, as atividades de formação, sejam de ensino, pesquisa e/ou extensão, constituem esse paradigma necessário para a transformação e devem estar incorporadas aos ambientes formativos (Rezende Silva *et al.*, 2009). Tais alinhamentos são fortalecidos pela capacidade de ouvir e dialogar e, quando há distanciamento dessas proposições relativas ao compartilhamento, entende-se que as organizações estão desprendidas do entorno. Dessa forma, os conteúdos precisam ser mediados considerando as situações que emergem da prática social.

Com base nos autores que desenvolvem a pedagogia histórico-crítica, Da Ros (2012) distingue momentos de processo metodológico do aprendizado na construção da metodologia de ensino a partir da ênfase nas práticas sociais que consistem em: 1) conhecer a prática social em que ocorrem o contato e a descoberta da realidade social; 2) identificar as problemáticas presentes nessa realidade, culminando com a criticidade e a descoberta de conteúdos que possibilitem interpretação; 3) definir um embasamento teórico, decorrente da apropriação dos instrumentos para a compreensão da realidade, associando os aspectos necessários para o equacionamento dos problemas da realidade social nos territórios e tendo o professor como mediador para a análise; 4) reelaborar conhecimentos a partir da reorganização das análises e das problematizações feitas, ou seja, produzir uma síntese; 5) contribuir para a realidade social, desenvolvendo melhorias de forma qualitativa.

Desenvolver o conteúdo programático de extensão rural, por meio dessa proposta metodológica, permite que sejam produzidos avanços na formação acadêmica (ensino), no diálogo da organização com o território (extensão) e na reflexão referente ao mundo do trabalho (pesquisa). Ao fim e ao cabo, a extensão rural torna-se uma ciência aplicada que permite

a leitura, a compreensão e a mediação na realidade. A partir dela podem ser elaboradas linhas de raciocínio sobre: a) a construção de um momento de contato entre os estudantes e a realidade social, que rompe com um dos principais desafios do modelo de formação tradicional; b) a construção de uma metodologia de ensino de extensão rural mais próxima à realidade de atuação profissional, relacionando de maneira crítica ensino, pesquisa e extensão; c) o desenvolvimento do senso crítico coletivo entre estudantes, professores e técnicos, por meio da discussão, análise e compreensão das problemáticas da realidade social; d) o fortalecimento, nos processos de aprendizagem, de espaços de ensino mais atrativos para os estudantes, a fim de possibilitar a leitura das múltiplas dimensões da realidade dos agricultores, de uma maneira dinâmica, saindo do ambiente da sala de aula.

À mediação dos conteúdos da disciplina soma-se a contribuição da perspectiva construtivista, em especial quando se trata da construção de saberes, o que ocorre no sentido de pensar os processos de mediação respeitando aquilo que os outros já conhecem, visto que uma ação dessa magnitude envolve distintos conhecimentos de profissionais provenientes de diferentes espaços sociais. Assim como um extensionista busca a construção do conhecimento com os agricultores, o docente também realiza essa busca com os estudantes. Nesse campo, acredita-se que é pertinente criar desconfortos, ou seja, situações que gerem desafios para que, a partir das práticas sociais e das diferentes percepções da realidade, levem a processos de reorganização e criação de novos conhecimentos.

Borges e Fagundes (2016) comentam que a perspectiva de Piaget parte de um desequilíbrio, um desconforto, como uma perturbação na estrutura cognitiva do sujeito, que, por sua vez, realizará uma série de processos mentais que o levarão a um novo estado de equilíbrio. São processos, na maioria das vezes, inconscientes e que envolvem assimilações e acomodações não associadas apenas à mudança de faixa etária, mas também à função das construções cognitivas que se sucedem no educando.

Entre os desdobramentos da perspectiva construtivista de Piaget, destaca-se a importância da promoção de estímulo à reflexão crítica nos estudantes a partir de suas próprias ideias. A questão central é propiciar "situações-problema" que sejam capazes de desorganizar cognitivamente os sujeitos; afinal, será por meio dos conflitos cognitivos que as ideias serão reestruturadas como uma forma de promover processos de conhecimentos ativos.

Para Ruas (2006), a prática extensionista fundamentada no construtivismo parte de uma ação dos profissionais que se orienta pelos conhecimentos prévios já construídos no processo histórico-social dos agricultores (o seu mundo de conhecimentos). Nessa linha de raciocínio, o ponto de chegada são os conhecimentos ressignificados pelos atores do processo de aprendizagem, emergido a partir da interação entre agricultores e mediado pelos extensionistas. Em suma, a autora ressalta a importância de se compreender que existe sempre um saber prévio para auxiliar no próximo desafio. A tarefa do extensionista, seguindo o que propõe Freire (1983), é problematizar com os educandos (os agricultores) o conteúdo que os mediatiza, e não apenas dissertar sobre ele, com uma atitude

de entregá-lo como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado. Na medida em que existe problematização, abrem-se novos caminhos para a compreensão e firma-se um comprometimento com a aprendizagem dos demais.

Já a respeito do ensino formal, na perspectiva construtivista, Jófili (2002) se embasa em Vygotsky e salienta que o conhecimento deve ser construído ativamente pelos sujeitos em relação com os objetos, por meio da interação social. Ao discutir situações de ensino, o professor deve assegurar um ambiente no qual os estudantes reconheçam e reflitam sobre suas ideias, além de aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes, considerados igualmente válidos, a fim de avaliar tais ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (ibidem). Diante disso, entende-se que os aspectos do construtivismo para o ensino são significativos porque têm como preceito uma diferenciação em relação à construção unilateral de uma educação mais tradicional. O processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, requer maior envolvimento e interação dos professores com os estudantes na forma de mediação e entendimento de situações, conteúdos e práticas sociais.

Nesse sentido, ao conduzir o elemento curricular de Extensão Rural, foi inserida a opção de "vivências" com as famílias de agricultores, considerando essas vivências como substrato para a geração de "conhecimentos ativos"; mesmo que as condições institucionais sejam operadas em curtos períodos, se comparadas às experiências retratadas no trabalho de Gondim (1996), sobre os "estágios de vivências" como elemento curricular nos cursos do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por outro lado, as vivências possuem o mesmo objetivo: a interação com as famílias agricultoras para vivenciar as suas realidades em todos os aspectos. O conceito dessa experiência se diferencia do caráter de "visita" estabelecido por Da Ros (2012), a qual se embasa na metodologia de diagnóstico de sistemas agrários. Em síntese, a visita busca conhecer e planejar ações hipotéticas no trabalho da extensão rural, enquanto a vivência compreende passar um período com as famílias, em meio a todos os seus problemas e aspirações, com total integração à realidade e sem mediação de terceiros, tampouco guiados por questionários fechados (Gondim, 1996). Desse modo, à medida que os sujeitos vivenciam, também problematizam e percebem relações entre conhecimentos, causando uma organização do pensamento e até mesmo encontrando aquilo que não buscavam. Assim, desenvolve-se uma postura crítica que resulta na percepção de que esse conjunto de saberes é encontrado em momentos de interação e de que não existe um conhecimento superior (Freire, 1983).

Portanto, para a realização deste trabalho buscou-se o contato com a realidade dos agricultores e a mediação de conteúdos com os estudantes, considerando aspectos da pedagogia histórico-crítica em diálogo com a proposta construtivista. Para amparar os caminhos metodológicos e as reflexões, este estudo se embasou em Gondim (1996), Da Ros (2012) e Silva, Martins Pinto e Balem (2015). Os dois primeiros autores já desenvolveram trabalhos com estudantes de graduação, enquanto os últimos pesquisaram estudantes do ensino técnico integrado.

## Caminhos metodológicos

A atividade pedagógica foi desenvolvida no Colégio Politécnico da UFSM, uma instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) vinculada à Universidade Federal de Santa Maria. O curso Técnico em Agropecuária Subsequente é oferecido na modalidade presencial, com duas turmas concomitantes (manhã e tarde). Entre os elementos curriculares, encontra-se Extensão Rural e Cooperativismo, ofertado no quarto e último semestre do curso. A carga horária é de 45 horas-aula, divididas em encontros semanais de três horas. Outra disciplina dentro da matriz curricular é a de Mercados e Consumo, o que permite unir as disciplinas para saídas de campo.

Por mais que a proposta metodológica de vivências de extensão rural seja aplicada desde 2015, essa experiência se diferencia pela realização em outro contexto, no segundo semestre de 2019. As turmas foram organizadas de modo espelhado<sup>4</sup> e conduzidas de maneira semelhante, em relação a métodos e conteúdos. No primeiro semestre de 2019, ocorreram as primeiras conversas entre o docente responsável pelo elemento curricular e os estagiários do PEG-UFSM, equipe que atuou na mediação da experiência e na prospecção das propriedades rurais onde as vivências pudessem ser realizadas. Para essa proposta metodológica, foi escolhido o município de Agudo, Rio Grande do Sul (RS), por ser considerado fértil e pelos seus sistemas de produção serem fortemente ligados à agricultura familiar.

Além disso, existe um histórico de atividades desenvolvidas na forma de extensão pelo Colégio Politécnico da UFSM com o Escritório Municipal da Emater/RS-Ascar<sup>5</sup> e com a prefeitura municipal. As famílias envolvidas no projeto eram assistidas pela Emater/RS-Ascar e foram visitadas e sensibilizadas previamente sobre a proposta. Nesse momento, os agricultores eram informados de que seriam participantes de uma atividade educacional, cujos resultados também iriam compor subsídios para as atividades de assistência técnica e extensão rural realizadas pelo Escritório Municipal da Emater-RS/Ascar de Agudo, em ações de desenvolvimento rural. Para tanto, os estudantes seriam questionados sobre formas possíveis para contribuir em suas realidades. Assim, essa primeira fase contemplou a prospecção de 25 famílias/estabelecimentos rurais, além de logística de deslocamento, construção de rotas, seleção de conteúdos e cronograma.

Em suma, os estudantes vivenciaram a realidade de agricultores familiares do município de Agudo, envolvidos em quatro atividades agrícolas predominantes: fumo, arroz, morango e bovinocultura de leite. Trata-se de propriedades rurais que nutrem características de mão de obra composta majoritariamente pelos membros da própria família, com áreas de terra menores que quatro módulos fiscais<sup>6</sup>, bem como uma produção comercial e de autoconsumo diversificada, para além dessas principais citadas anteriormente.

Durante o período de vivência, cada uma das 25 duplas vivenciou a rotina de apenas um estabelecimento rural. Considerando que a proposta da disciplina é preparar os estudantes para o inusitado e criar meios para a autonomia, não foi fornecido um conhecimento prévio sobre o

<sup>4</sup> O elemento curricular de Extensão Rural e Cooperativismo foi conduzido de modo espelhado, pois trata-se de duas turmas (manhã e tarde), nas quais os conteúdos e as atividades desenvolvidas na turma da manhã eram replicados no turno da tarde, com a segunda turma.

<sup>5</sup> Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural – Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural.

<sup>6</sup> Módulo fiscal, segundo a Embrapa (2021), “é uma unidade de medida, em hectares, cujo valor é fixado pelo Incra para cada município, levando-se em conta: (a) o tipo de exploração predominante no município (hortifrutigranjeira, cultura permanente, cultura temporária, pecuária ou florestal); (b) a renda obtida no tipo de exploração predominante; (c) outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; (d) o conceito de ‘propriedade familiar’”. No município de Agudo (RS), cada módulo fiscal é formado por 20 hectares.

estabelecimento rural que vivenciariam. Desde a primeira aproximação, caberia aos estudantes dialogar, discutir e interpretar a realidade da família, de modo a criar e fazer parte de mediações, mesmo que fossem pequenas.

As vivências foram organizadas em quatro encontros de cinco horas, com cada encontro constituindo o que foi denominado de momentos de ensino-reflexão-ação. Também foi definido um escopo prático para cada vivência que, em acordo com a família, deveria auxiliar na compreensão do sistema e colaborar para o aperfeiçoamento. Conforme pode ser visualizado no Quadro 1, antes da vivência está incluído o estudo de um conteúdo teórico. Posteriormente a ela, foi pensado um momento de compartilhamento com o intuito de refletir, problematizar e/ou ajustar o que vinha sendo feito, com a retomada do conteúdo teórico. Todos tinham que ser informados de tudo (como os aspectos das atividades produtivas e a realidade das configurações familiares, por exemplo), a fim de produzir uma perspectiva mais ampla da realidade. Nesse momento, eram desenvolvidos aprendizados sobre a utilização de metodologias participativas de extensão rural e mediação.

Na busca pela construção de um ambiente de ensino diferenciado, articulando propostas de elaboração de conhecimentos ativos vinculados às práticas sociais, o elemento curricular de Extensão Rural foi trabalhado em quatro momentos, expostos no Quadro 1.

**Quadro 1 – Cronograma de atividades de desenvolvimento de aulas e conteúdo programático da metodologia de vivências em Extensão Rural no curso Técnico em Agropecuária do Colégio Politécnico da UFSM**

Aula	Momento	Conteúdo
1	1	Apresentação do conteúdo e da proposta de trabalho.
2 e 3		Preparação para vivência: metodologias para o diagnóstico rural participativo e compreensão de territórios.
4		Vivência 1: Caracterização do sistema de produção.
5 e 6	2	Análise dos sistemas encontrados e as ações visualizadas.
7	3	Vivência 2: Desenvolvimento e ajuste do planejamento para o estabelecimento rural.
8 a 11		Planejamento e desenvolvimento de ações de Extensão Rural; construção do conhecimento dos agricultores; métodos de Extensão Rural.
12		Vivência 3: Desenvolvimento e ajuste do planejamento para o estabelecimento rural.
13 e 14		Construção de tipologias de agricultores.
15	4	Caracterização dos estabelecimentos rurais e processos de mediação.
16		Vivência 4: Desenvolvimento e ajuste do planejamento para o estabelecimento rural.
17		Encerramento das atividades.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro momento teve o objetivo de sensibilizar e qualificar os estudantes para a interação inicial com as famílias. Foi proposto um roteiro prévio de temas e questões, sem a intenção de constituir um diagnóstico, mas que permitissem, em uma caminhada transversal, a compreensão dos principais processos e interações do sistema de produção. Da Ros (2012) considera que a coleta de informações e a posterior caracterização podem ser feitas mediante a análise da paisagem e do diálogo informal com os agricultores, metodologias que constituem o Diagnóstico Rural Participativo (DRP).

O segundo momento foi baseado na apresentação, por parte dos estudantes, de suas percepções em relação às propriedades e famílias, desenvolvidas a partir da primeira vivência, sendo esta considerada uma espécie de síntese e primeiras reflexões. Nesse momento, os estudantes deveriam raciocinar sobre os temas a serem trabalhados na sequência, elaborando um "plano de ação". Em acordo com as famílias, os estudantes poderiam desenvolver atividades simples, sem grande necessidade de desembolsos. Eles foram, então, intencionalmente desafiados a pensar e a propor contribuições dentro dos estabelecimentos rurais, tendo por finalidade produzir estímulos e maximizar o processo de reflexão e sínteses com base na realidade social.

No terceiro momento, buscou-se trabalhar, a partir de uma ação extensionista não invasiva, a construção do conhecimento dos agricultores, os métodos de extensão rural e a relevância das tipologias desses sujeitos. Esses conteúdos garantiam uma maior importância na medida em que já se tinha uma caracterização (primeira vivência) e uma intervenção, mesmo que pontual, planejada e realizada (segunda vivência). Nesse sentido, para entender os resultados de campo foi necessário realizar reflexões mais profundas para compreender os distintos ritmos das famílias dos agricultores em relação àquilo que tratavam, de modo a auxiliar as vivências da sequência (terceira e quarta). A tipologia teve como propósito comparar sistemas de produção diferentes e, assim, entender que as pessoas expressam consequências de suas trajetórias de vida.

O quarto momento consistiu em orientar as sistematizações finais dos trabalhos, apresentando reflexões sobre as ações realizadas, os resultados obtidos e o planejamento de ações extensionistas para o curto, médio e longo prazo. Trata-se da etapa de encerramento das atividades, primeiro com uma visita de despedida das famílias, seguida de um evento final, que contou com a participação, além das duas turmas, do grupo de extensionistas de Agudo e da Direção de Ensino do Colégio Politécnico. Foi um momento em que se dialogou sobre a experiência, com relatos das impressões da proposta metodológica. Entre os temas, foram abordados a totalidade do curso técnico, a realidade rural no centro do estado, a educação profissional, o retorno para a sociedade e os próprios profissionais que estão sendo formados pelo Colégio Politécnico.

Todas as etapas da atividade foram registradas em cadernos de anotações, permitindo a adaptação da proposta metodológica e o entendimento das percepções, apreensões e aprendizagens desenvolvidas

pelos estudantes. Por meio desses registros, foi possível realizar a análise que será apresentada na sequência.

Por fim, de acordo com a proposta, a avaliação dos estudantes ocorreu ao longo de todo o processo, considerando seu envolvimento com as atividades, a participação nas vivências, suas sistematizações e um relatório final sobre cada uma das famílias e propriedades rurais vivenciadas.

### **Reflexões sobre a experiência**

O objetivo principal do trabalho foi levar os estudantes à realidade dos agricultores familiares da região central do Rio Grande do Sul, de modo que, a partir das vivências, pudessem problematizar realidades concretas, transcender os aspectos disciplinares e desenvolver senso crítico. Nesse sentido, a noção de “vivência” busca dar conta da percepção dos estudantes em relação à realidade imediata das famílias, ou seja, com enfoque nas atividades cotidianas da família, sem adicionar retoques ou organização sistemática dos afazeres diários.

Dessa forma, o aprendizado que os estudantes tiveram culmina com a necessidade da busca por respostas para perguntas que, até então, eles não tinham problematizado, refletido ou vivenciado. A equipe mediadora dessa experiência, em parceria com os extensionistas da Emater/RS-Ascar, motivou previamente as famílias para questionar os estudantes sobre temas nos quais tivessem maior interesse. O que diferencia a vivência em relação às visitas do trabalho de Da Ros (2012) é a questão de como se conduz a leitura da realidade, já que não havia a preparação prévia e esse caminho deveria ser construído pelos próprios estudantes, a partir do conteúdo teórico e das conversas com os docentes (membros da equipe de condução do elemento curricular). Ao mesmo tempo, a vivência nessa proposta, diferentemente de uma visita, tem um componente de mudança: em uma perspectiva de diálogo e respeito mútuo, os estudantes precisavam motivar os agricultores para qualificar os sistemas de produção.

Essa foi a principal diferenciação em relação a outras metodologias, pois além de vivenciar e construir “mediações”, houve, na prática, a concretização de sugestões para o avanço das produções agrícolas familiares. Foram realizadas instruções a processos produtivos, como melhorias no processo de ordenha no caso da produção de leite, recomendações de adubação e calagem, de podas, de elaboração de caldas ecológicas, de espécies forrageiras, entre outras; houve melhoria no ambiente de trabalho em relação à limpeza, organização e controle; realizaram-se ações de mercado, como desenvolvimento de marcas e embalagens para posicionar produtos, vídeos, páginas em redes sociais, dentre outras contribuições.

Muitas das sugestões propostas pelos estudantes se desenvolveram dentro das atividades secundárias dos estabelecimentos rurais, mas contribuíram para a visão total dos agricultores a respeito de suas próprias vivências e organização territorial. Por exemplo: a principal atividade de um dos agricultores era o cultivo de arroz, mas as intervenções dos



estudantes foram dedicadas também aos pomares (adubação, controle de pragas e doenças, podas *etc*). Por consequência, houve uma melhora na possibilidade do uso das frutas para o consumo da família, ou mesmo para venda, mostrando a capacidade e complexidade do uso da terra para benefício econômico.

No processo de identificação de problemáticas e elaboração das sugestões para as famílias, os estudantes foram orientados a partir dos momentos trazidos por Da Ros (2012) em seu trabalho, ante a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, é necessário conhecer a realidade das famílias (momento 1), identificar as problemáticas (momento 2), para analisar e buscar um aprofundamento teórico e técnico que vise à produção de sugestões (momentos 3 e 4) e, por fim, retornar a essas elaborações com as famílias (momento 5). Tudo isso pensado dentro de um processo em que os estudantes passaram a compreender e visualizar cada momento, culminando com a noção da construção dos conhecimentos distintos aos quais foram expostos.

Os estudantes trouxeram muitos relatos sobre suas frustrações quando as famílias não aderiram às sugestões, como no caso da utilização de caldas orgânicas. Isso foi importante para o desenvolvimento de uma percepção mais aguçada da realidade, aumentando o espectro de entendimento sobre os múltiplos fatores que influenciam as decisões das famílias. Foram levantadas possibilidades sobre a falta de interesse das pessoas por essas práticas, mas também uma autocrítica sobre o tipo de abordagem realizada com as famílias.

O aspecto mais importante dentro de todo o processo é que as situações problemáticas enfrentadas pelos estudantes durante as atividades permitiram a construção de um profissional com atuação mais engajada socialmente, contribuindo para entender a situação do agricultor e as limitações da técnica. Casos assim permitiram trabalhar com os estudantes em momentos de reflexão e análise em sala de aula, explorando diferentes temáticas, como os "distintos saberes" e as perspectivas dos sujeitos perante a ação extensionista. Tal perspectiva se alinha ao que Silva, Martins Pinto e Balem (2015) discutem sobre as características necessárias para um profissional que vai trabalhar com extensão rural, como visão holística, perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, além de uma compreensão sobre situações específicas e gerais da realidade.

Com o advento das vivências, uma aproximação entre as realidades dos estudantes e agricultores fomentou uma percepção diferenciada da conjuntura social. A empatia, a análise dos sistemas agrários e a assimilação das diferentes experiências de vida geraram inúmeros pontos que antes não eram cogitados, mas foram fundamentais para a formação individual de cada um dos sujeitos envolvidos.

Dentre esses pontos, outras temáticas importantes para a formação dos extensionistas acabaram emergindo da realidade, muitas das quais não haveria como discutir em uma carga horária de aula tão reduzida. Podem ser citadas, como exemplo: o trabalho, muitas vezes não percebido, das mulheres na produção; o empoderamento das mulheres na tomada de decisão; o envelhecimento das pessoas do campo e a falta de sucessão

na agricultura familiar; a importância e a dificuldade da diversificação agrícola; o despreparo dos técnicos para trabalhar com os problemas dos agricultores; a falta de conhecimento e formação para a produção orgânica; e os problemas de mercados, escoamento e comercialização.

A identificação dessas questões e sua análise crítica não aconteceriam pela via de uma disciplina tradicional desenvolvida em ambiente de sala de aula. Os estudantes se tornaram mais conscientes da importância do mundo rural, viveram problemas que não eram deles, angustiaram-se, mas também se alegraram com as situações das famílias. Perceberam dificuldades de comercialização de produtos por questões logísticas e presenciaram a realidade da sucessão nas propriedades rurais.

Essas percepções distintas culminaram no fortalecimento do elemento curricular de Extensão Rural, pois anteriormente não se entendia a importância de realizar essas atividades mais íntimas. Tais relatos e demandas, apresentados à coordenação do curso, ao Colégio Politécnico e aos técnicos da Emater e da prefeitura, podem ser considerados resultados da vivência, mas também uma contribuição para a sociedade. Toda a leitura da realidade das famílias rurais, com informações coletadas e analisadas, foi apresentada aos técnicos da Emater e da Prefeitura Municipal de Agudo, de modo a municiá-los para o trabalho do dia a dia, já que muitas dessas leituras tinham sido oportunidades de ouvir as famílias com muito mais profundidade.

Para Gondim (1996), não existe força mais motivadora para um estudante do que o encontro com a realidade, a possibilidade de trabalhá-la à luz da ciência da sala de aula e a volta àquela mesma realidade com contribuições significativas para os problemas que são vivenciados. Assim, o técnico deixa de considerar apenas um aspecto e passa a compreender toda a sua complexidade, como apontam Silva, Martins Pinto e Balem (2015).

Por fim, diante do processo de desenvolvimento da presente experiência, foi possível constatar que as vivências serviram como estímulos – situações-problema – para o rompimento da “zona de conforto” da sala de aula. O mérito dessa metodologia está na interação com as práticas sociais, produzindo ressignificações nos processos de construção de conhecimentos, sejam estes da extensão rural ou, ainda, conhecimentos técnicos de outros elementos curriculares que podiam não ter recebido a devida importância. Essa integração de conhecimentos é constatada também no trabalho de Silva, Martins Pinto e Balem (2015), em que os autores apresentam o reconhecimento dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária no seu trabalho de condução de dois elementos curriculares em feiras de agricultores.

Pela interação com agricultores, docentes e extensionistas, os processos cognitivos já construídos são questionados, o que proporciona diversas reflexões e trocas para a elaboração de outros sistemas cognitivos ou novos conhecimentos. Os momentos em sala de aula foram importantes, já que permitiram as bases teóricas para reflexão e análise e posterior produção de novas sínteses. Todos esses aspectos são importantes na construção de conhecimento e, assim, dialogam com as perspectivas teóricas que orientam a experiência.

Dessa forma, é notório o avanço dessa experiência metodológica na perspectiva de mobilização de conhecimentos e contribuição para a sociedade, em que pese se tratar de um percurso de ensino mais aberto, se comparado a uma metodologia como a de visita técnica ou quando se segue um roteiro rígido.

### Considerações finais

As vivências no elemento curricular de Extensão Rural e Cooperativismo não são algo exclusivamente inovador, mas recuperam experiências e reflexões aplicadas para retomar a discussão e propor processos de mediação de conteúdos e conhecimentos amparados em práticas sociais. Importa destacar que a prática não se distancia das concepções teóricas de ensino. Esse avanço na formação dos professores participantes inclui uma nova abordagem de estágio: não aquela típica do domínio de classe, com estudantes em sala de aula, mas pela incorporação na atuação cotidiana dos agricultores, vivenciando com os discentes as práticas sociais que acontecem na realidade.

Pode-se dizer que, além da melhoria do ambiente de ensino e do despertar do interesse dos estudantes quanto ao elemento curricular e seus conteúdos, as vivências podem ser distinguidas de outras metodologias por três características principais. A primeira delas é o caráter inusitado da situação de vivência. Por mais que houvesse preparo dos estudantes para as saídas de campo, foram sempre situações com pouca previsibilidade: Como seriam recebidos? Como seria o ritmo das atividades? Qual o desejo das famílias de pôr os planos de ação em prática? Estariam preparados para as questões postas pelas famílias? Dessa forma, os estudantes saíram da comodidade da sala de aula e se aproximaram da atuação profissional, cientes das expectativas que os agricultores têm em relação a eles, mas também estimulados a desenvolver novas reflexões e, por consequência, novas habilidades. Desse modo, tiveram que investigar, procurar auxílio de profissionais e resgatar questões às quais até então não davam importância, a exemplo da produção orgânica e da venda direta aos consumidores. Diante da necessidade da evidência da construção de novos conhecimentos, pode-se perceber o alinhamento da proposta com a perspectiva construtivista.

A segunda característica foram os resultados coletivos. Nos caminhos da experiência, houve a necessidade de os estudantes se apoiarem nas experiências uns dos outros, o que contribuiu para dialogarem mais, aumentando inclusive o leque de formas de perceber o exercício da extensão rural. Propriedades familiares com sistemas de produção aparentemente iguais por diversos motivos exigiam ações diferentes, fazendo com que os estudantes se debruçassem para além da compreensão ingênua do mundo, de acordo com Freire (1983). Isso melhorou a relação entre os futuros profissionais, já que a problematização acabava surgindo naturalmente. Outro aspecto importante de destacar foi o desenvolvimento de uma rede de contatos dos estudantes com a comunidade de Agudo, abrindo a possibilidade de estágios curriculares, assim como a continuidade do desenvolvimento de ações para além dos momentos de aula.

A terceira característica diferencial são os resultados práticos e transformadores da comunidade, respondendo à crítica de distanciamento que as universidades têm em relação à realidade social. Na medida em que os estudantes passaram a desenvolver ações com as famílias, também debateram e escreveram sobre o desenvolvimento rural com a Emater/RS-Ascar e a Prefeitura Municipal de Agudo, demonstrando que uma atividade de ensino também pode ser de extensão. Atividades como essas reforçam a responsabilidade social da universidade para com a sociedade e cumprem com o objetivo de formar pessoas mais sensíveis quando, diante da realidade dos desafios para uma agricultura sustentável, percebem se tratar de algo muito maior do que um pacote tecnológico.

Por fim, tais atividades têm o propósito de avançar para além do caráter pontual, desenvolvido por um só docente. Assim, espera-se que, por meio de mudanças sistemáticas e incrementais, pela própria apropriação dos estudantes na metodologia, seja possível incorporar outros elementos curriculares, minimizando as distâncias entre os ambientes formativos e a realidade social.

---

### Referências

ANDRIONI, I.; SILVA, R. M.; PERIPOLLI, O. J. Currículo integrado e formação continuada de professores: uma proposta inovadora para o ensino médio integrado no/do campo. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, MT, v. 6, n. 1, p. 245-260, 2016.

BORGES, K. S.; FAGUNDES, L. C. A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 242-248, maio/ago. 2016.

CASALINHO, H. D.; CUNHA, M. I. Práticas interdisciplinares no ensino de agronomia: a metodologia de projetos em ação. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 54, p. 122-140, 2016.

DA ROS, C. A. A contribuição das visitas de campo no ensino das Ciências Agrárias na UFRRJ. *Rev. Ciência em Extensão*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 107-122, 2012. Disponível em: <[https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/viewFile/524/636](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/524/636)>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (Embrapa). *Módulos Fiscais*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/codigo-florestal/area-de-reserva-legal-arl/modulo-fiscal>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONDIM, P. Algumas considerações sobre o estágio de vivência desenvolvido pelo Centro de Ciências Agrárias da UFSC. *Revista Extensão Rural*, Santa Maria, n. 3, p. 71-79, jan./dez. 1996.

ITURRA, R. *O processo educativo: ensino ou aprendizagem*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/1516>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

JÓFILI, Z. P. Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Revista Educação: teorias e práticas*, Rio Claro, v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

PACHECO, E. M. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

PEREIRA, L. A. C. *A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica*. Curitiba: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema5a.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, 2019.

RESENDE SILVA, C. J. et al. *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: Editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

REVISTA EXTENSÃO RURAL. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 3, jan./dez. 1996.

RUAS, E. D. *Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável - MEXPAR*. Belo Horizonte: Emater MG, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, G. P.; MARTINS PINTO, C.; BALEM, T. A. Formação profissional e elementos da Nova Ater: um estudo com educandos do curso Técnico em Agropecuária. *Cadernos de Educação*. Pelotas, v. 51, n. 22, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/6240/4335>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

---

Recebido em 14 de julho de 2020.

Aprovado em 20 de maio de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Este índice refere-se às matérias do volume 102 (números 260, 261 e 262) da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- Cada termo que compõe a entrada de assunto abre uma nova entrada, por exemplo:

ação afirmativa – impacto social – sistema de cotas.  
impacto social – ação afirmativa – sistema de cotas.  
sistema de cotas – ação afirmativa – impacto social.

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.





## **Ação afirmativa – impacto social – sistema de cotas.**

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; FERREIRA, Eric Batista. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfnas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

## **Accountability educacional – avaliação da educação – premiação escolar.**

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

## **Aluno superdotado – atendimento individual – educação infantil.**

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

## **Análise cognitiva de políticas públicas – ensino médio – políticas educacionais – Programa Ensino Médio Inovador.**

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Anísio Teixeira – planejamento educacional – Plano Nacional de Educação.**

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Aprendizagem significativa – gestão ambiental – mapa conceitual – metodologias ativas de aprendizagem.**

MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FELICIO, Cinthia Maria; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Atendimento educacional especializado – autismo – educação especial.**

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Atendimento individual – aluno superdotado – educação infantil.**

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Autismo – atendimento educacional especializado – educação especial.**

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Autismo – educação inclusiva – jogos.**

ARAÚJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 120-147, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Autoconfrontação – formação de professores – gravação em vídeo – grupo focal – metodologia de pesquisa.**

GIORDAN, Miriane Zanetti; SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Autonomia docente – professor técnico – Sistemas Apostilados de Ensino.**

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Avaliação da educação – accountability educacional – premiação escolar.**

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Avaliação da educação – Distrito Federal – formação de professores – sistema de ensino estadual.**

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Avaliação de impactos – avaliação educacional – educação superior – políticas públicas.**

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 437-464, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Avaliação educacional – avaliação de impactos – educação superior – políticas públicas.**

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 437-464, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Avaliação oficial – demandas cognitivas – Enem – Enade.**

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Brincar e jogar – democracia – educação cidadã – infância.**

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Comunicação – John Dewey – retórica.**

SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Comunidade – educação no campo – memória histórica.**

LOPES, Suzana Gomes; SILVA, Alexandre Leite dos Santos; SOUSA, Caroline Lucena de. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Concepções de saúde – currículo – formação docente – modelo KVP – produção científica.**

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Cultura tradicional – educação no meio rural – saúde e educação.**

ROSA, Walquíria Miranda; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970). *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 23-42, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Currículo – concepções de saúde – formação docente – modelo KVP – produção científica.**

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Currículo – curso de Pedagogia – educação não escolar.**

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 689-706, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Curso de Pedagogia – currículo – educação não escolar.**

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 689-706, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Debates em educação – educação contra a barbárie – resenhas.**

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 309-314, jan./abr. 2021. Seção: Resenhas.

**Deficiência visual – educação inclusiva – entrevista – ensino de Língua Portuguesa.**

BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Demandas cognitivas – avaliação oficial – Enem – Enade.**

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Democracia – brincar e jogar – educação cidadã – infância.**

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Diálogo – escola básica – interculturalidade.**

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Diáspora africana – recepção literária – relações étnico-raciais.**

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Didática – ensino de Química – formação docente.**

MARTINS, Evellyn Priscila Nunes; TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves. Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 486-502, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Diferença cultural – docência – educação intercultural – escola de fronteira.**

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Distrito Federal – avaliação da educação – formação de professores – sistema de ensino estadual.**

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Docência – diferença cultural – educação intercultural – escola de fronteira.**

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Educação cidadã – brincar e jogar – democracia – infância.**

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Educação contra a barbárie – resenha – debates em educação.**

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 309-314, jan./abr. 2021. Seção: Resenhas.

**Educação de jovens e adultos – estatística – interpretação de gráficos.**

LIMA, Izauriana Borges; SELVA, Ana Coêlho Vieira. Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 218-242, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Educação do campo – princípios agroecológicos – tecnologia social.**

DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Educação especial – atendimento educacional especializado – autismo.**

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Educação especial – educação inclusiva – formação profissional.**

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Educação física – esportes de aventura – meio ambiente e educação.**  
TRIANI, Felipe da Silva; SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; MAGALHAES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Educação inclusiva – autismo – jogos.**

ARAUJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 120-147, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Educação inclusiva – deficiência visual – entrevista – ensino de Língua Portuguesa.**

BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Educação inclusiva – educação especial – formação profissional.**

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Educação inclusiva – percepção docente – transtorno da habilidade motora.**

MAIA, Samia Darcila Barros; FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias de. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Educação infantil – aluno superdotado – atendimento individual.**

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Educação intercultural – diferença cultural – docência – escola de fronteira.**

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.



**Educação não escolar – currículo – curso de Pedagogia.**

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 689-706, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Educação no campo – comunidade – memória histórica.**

LOPES, Suzana Gomes; SILVA, Alexandre Leite dos Santos; SOUSA, Caroline Lucena de. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Educação no meio rural – cultura tradicional – saúde e educação.**

ROSA, Walquíria Miranda; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970). *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 23-42, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Educação superior – avaliação de impactos – avaliação educacional – políticas públicas.**

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 437-464, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Enade – Enem – avaliação oficial – demandas cognitivas.**

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Enem – avaliação oficial – demandas cognitivas – Enade.**

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Ensino de Geografia – estudo do meio – formação de professores.**

CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; MOURA, Cleberson Henrique de. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Ensino de Língua Portuguesa – deficiência visual – educação inclusiva – entrevista.**

BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Ensino de Química – didática – formação docente.**

MARTINS, Evellyn Priscila Nunes; TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves. Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 486-502, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Ensino médio – análise cognitiva de políticas públicas – políticas educacionais – Programa Ensino Médio Inovador.**

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Ensino médio – juventude – transição para a vida adulta.**

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Ensino superior – formação de professores – identidade profissional.**

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Ensino superior intercultural – formação de professores indígenas – licenciaturas interculturais.**

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. “Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Ensino técnico – extensão rural – prática social – vivências.**

FACCO, Hector dos Santos; DISKA, Nathana Marina; SILVA, Gustavo Pinto da. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Entrevista – deficiência visual – educação inclusiva – ensino de Língua Portuguesa.**

BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Escola básica – diálogo – interculturalidade.**

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Escola de fronteira – diferença cultural – docência – educação intercultural.**

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Esportes de aventura – educação física – meio ambiente e educação.**

TRIANI, Felipe da Silva; SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; MAGALHAES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Estatística – educação de jovens e adultos – interpretação de gráficos.**

LIMA, Izauriana Borges; SELVA, Ana Coêlho Vieira. Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 218-242, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Estudo do meio – ensino de Geografia – formação de professores.**

CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; MOURA, Cleberson Henrique de. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Extensão rural – ensino técnico – prática social – vivências.**

FACCO, Hector dos Santos; DISKA, Nathana Marina; SILVA, Gustavo Pinto da. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Formação de professores – ensino de Geografia – estudo do meio.**

CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; MOURA, Cleberson Henrique de. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Formação de professores – autoconfrontação – gravação em vídeo – grupo focal – metodologia de pesquisa.**

GIORDAN, Miriane Zanetti; SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Formação de professores – avaliação da educação – Distrito Federal – sistema de ensino estadual.**

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Formação de professores – ensino superior – identidade profissional.**

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Formação de professores – licenciatura – metodologia de pesquisa.**

LIBARDI Suzana Santos; GOMES, Carmelita Maria; ARAÚJO, Ana Paula Sandes. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Formação de professores indígenas – ensino superior intercultural – licenciaturas interculturais.**

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Formação docente – concepções de saúde – currículo – modelo KVP – produção científica.**

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Formação docente – didática – ensino de Química.**

MARTINS, Evellyn Priscila Nunes; TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves. Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 486-502, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Formação profissional – educação especial – educação inclusiva.**

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Funções psicológicas superiores – produção de textos – revisão e reescrita.**

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Gestão ambiental – aprendizagem significativa – mapa conceitual – metodologias ativas de aprendizagem.**

MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FELICIO, Cinthia Maria; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Gravação em vídeo – autoconfrontação – formação de professores – grupo focal – metodologia de pesquisa.**

GIORDAN, Miriane Zanetti; SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Grupo focal – autoconfrontação – formação de professores – gravação em vídeo – metodologia de pesquisa.**

GIORDAN, Miriane Zanetti; SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Identidade profissional – ensino superior – formação de professores.**

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Impacto social – ação afirmativa – sistema de cotas.**

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; FERREIRA, Eric Batista. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfnas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Infância – brincar e jogar – democracia – educação cidadã.**

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Interculturalidade – diálogo – escola básica.**

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Interpretação de gráficos – educação de jovens e adultos – estatística.**

LIMA, Izauriana Borges; SELVA, Ana Coêlho Vieira. Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 218-242, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Jogos – autismo – educação inclusiva.**

ARAÚJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 120-147, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**John Dewey – comunicação – retórica.**

SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Juventude – ensino médio – transição para a vida adulta.**

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Letramentos locais e globais – Pibid – projeto de letramento.**

GESSER, Andressa Regiane. Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 503-520, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Licenciatura – formação de professores – metodologia de pesquisa.**

LIBARDI Suzana Santos; GOMES, Carmelita Maria; ARAUJO, Ana Paula Sandes. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Licenciaturas interculturais – ensino superior intercultural – formação de professores indígenas.**

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Mapa conceitual – aprendizagem significativa – gestão ambiental – metodologias ativas de aprendizagem.**

MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FELICIO, Cinthia Maria; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Meio ambiente e educação – educação física – esportes de aventura.**

TRIANI, Felipe da Silva; SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Memória histórica – comunidade – educação no campo.**

LOPES, Suzana Gomes; SILVA, Alexandre Leite dos Santos; SOUSA, Caroline Lucena de. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Metodologia de pesquisa – autoconfrontação – formação de professores – gravação em vídeo – grupo focal.**

GIORDAN, Miriane Zanetti; SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Metodologia de pesquisa – formação de professores – licenciatura.**

LIBARDI Suzana Santos; GOMES, Carmelita Maria; ARAUJO, Ana Paula Sandes. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Metodologias ativas de aprendizagem – aprendizagem significativa – mapa conceitual – gestão ambiental.**

MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FELICIO, Cinthia Maria; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Modelo KVP – concepções de saúde – currículo – formação docente – produção científica.**

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Percepção docente – educação inclusiva – transtorno da habilidade motora.**

MAIA, Samia Darcila Barros; FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias de. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Pibid – letramentos locais e globais – projeto de letramento.**

CESSER, Andressa Regiane. Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 503-520, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Planejamento educacional – Anísio Teixeira – Plano Nacional de Educação.**

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Plano Nacional de Educação – Anísio Teixeira – planejamento educacional.**

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Políticas educacionais – análise cognitiva de políticas públicas – ensino médio – Programa Ensino Médio Inovador.**

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.



**Políticas públicas – avaliação educacional – avaliação de impactos – educação superior.**

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 437-464, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Prática social – ensino técnico – extensão rural – vivências.**

FACCO, Hector dos Santos; DISKA, Nathana Marina; SILVA, Gustavo Pinto da. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Premiação escolar – accountability educacional – avaliação da educação.**

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Princípios agroecológicos – educação do campo – tecnologia social.**

DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Produção científica – Modelo KVP – concepções de saúde – currículo – formação docente.**

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Produção de textos – funções psicológicas superiores – revisão e reescrita.**

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Professor técnico – autonomia docente – Sistemas Apostilados de Ensino.**

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Programa Ensino Médio Inovador – análise cognitiva de políticas públicas – ensino médio – políticas educacionais.**

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS,

Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Projeto de letramento – letramentos locais e globais – Pibid.**

CESSER, Andressa Regiane. Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 503-520, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Recepção literária – diáspora africana – relações étnico-raciais.**

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Relações étnico-raciais – diáspora africana – recepção literária.**

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Resenha – educação contra a barbárie – debates em educação.**

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 309-314, jan./abr. 2021. Seção: Resenhas.

**Retórica – comunicação – John Dewey.**

SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Revisão e reescrita – funções psicológicas superiores – produção de textos.**

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Saúde e educação – cultura tradicional – educação no meio rural.**

ROSA, Walquíria Miranda; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970). *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 23-42, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Sistema de cotas – ação afirmativa – impacto social.**

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; FERREIRA, Eric Batista. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfnas

por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Sistema de ensino estadual – avaliação da educação – Distrito Federal – formação de professores.**

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Sistemas Apostilados de Ensino – autonomia docente – professor técnico.**

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Tecnologia social – educação do campo – princípios agroecológicos.**

DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Transição para a vida adulta – ensino médio – juventude.**

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Transtorno da habilidade motora – educação inclusiva – percepção docente.**

MAIA, Samia Darcila Barros; FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias de. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Vivências - ensino técnico – extensão rural – prática social.**

FACCO, Hector dos Santos; DISKA, Nathana Marina; SILVA, Gustavo Pinto da. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962: qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 437-464, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

ARAÚJO, Adriana Castro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 437-464, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

ARAÚJO, Ana Paula Sandes; LIBARDI Suzana Santos; GOMES, Carmelita Maria. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

ARAÚJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 120-147, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

BARROS, José Batista de; BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

BASTOS, Roberta Freire; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

BOFF, Eva Teresinha de Oliveira; RECH, Rose Aparecida Colognese. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

BONADIMAN, Ariel; DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; MOURA, Cleberson Henrique de. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

CASTIONI, Remi; AMÂNCIO, Márcia Helena. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; LEBOURG, Elodia Honse; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

CUNHA, Marcus Vinicius da; SILVA, Tatiane da. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

DENARDIN, Luciano; ORTIZ, Gabriel Santos; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

DISKA, Nathana Marina; FACCO, Hector dos Santos; SILVA, Gustavo Pinto da. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; CACETE, Núria Hanglei; MOURA, Cleberson Henrique de. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; LAUER, Munir José. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

FACCO, Hector dos Santos; DISKA, Nathana Marina; SILVA, Gustavo Pinto da. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

FELICIO, Cinthia Maria; MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

FERREIRA, Eric Batista; LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

FERREIRA, Júlio César; MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FELICIO, Cinthia Maria. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

FERREIRA, Lúcio Fernandes; MAIA, Samia Darcila Barros; SOUZA, Cleverton José Farias de. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; ROSA, Walquíria Miranda. Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970). *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 23-42, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

GESSER, Andressa Regiane. Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 503-520, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

GIORDAN, Miriane Zanetti; SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

GOMES, Carmelita Maria; LIBARDI Suzana Santos; ARAUJO, Ana Paula Sandes. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

LAUER, Munir José; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

LIBARDI Suzana Santos; GOMES, Carmelita Maria; ARAUJO, Ana Paula Sandes. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

LIMA, Izauriana Borges; SELVA, Ana Coêlho Vieira. Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 218-242, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; FERREIRA, Eric Batista. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

LOPES, Suzana Gomes; SILVA, Alexandre Leite dos Santos; SOUSA, Caroline Lucena de. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.



MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira; BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TRIANI, Felipe da Silva; SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

MAIA, Samia Darcila Barros; FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias de. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

MARTINS, Evellyn Priscila Nunes; TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves. Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 486-502, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FELICIO, Cinthia Maria; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

MOURA, Cleberson Henrique de; CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

NOLL, Matias; MATOS, Jainer Diogo Vieira; FELICIO, Cinthia Maria; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

NUNES, Aline; DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

QUEIROZ, Paulo Pires de; SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; BRAZ, Paula Paulino. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

RIOS, Gabriela Alias; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

ROSA, Adriana Letícia Torres da; BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

ROSA, Walquíria Miranda; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970). *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 23-42, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; DOMINGUES, Sérgio; NUNES, Aline; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

SARTI, Flavia Medeiros; GIORDAN, Miriane Zanetti. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

SAVI NETO, Pedro; ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

SCHMIDT, Carlo; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; ARAÚJO, Gisele Silva. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 120-147, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SELVA, Ana Coêlho Vieira; LIMA, Izauriana Borges. Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 218-242, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma. Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; LOPES, Suzana Gomes; SOUSA, Caroline Lucena de. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da; WELLER, Wivian. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; LOPES, Ronaldo André; FERREIRA, Eric Batista. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfnas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SILVA, Gustavo Pinto da; FACCO, Hector dos Santos; DISKA, Nathana Marina. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

SILVA, Luciano Campos da; LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SILVA, Michele Oliveira da; VILARONGA, Carla Ariela Rios; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 309-314, jan./abr. 2021. Seção: Resenhas.

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

SOUSA, Caroline Lucena de; LOPES, Suzana Gomes; SILVA, Alexandre Leite dos Santos. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; TRIANI, Felipe da Silva; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

SOUZA, Cleverton José Farias de; MAIA, Samia Darcila Barros; FERREIRA, Lúcio Fernandes. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 689-706, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

SOUZA, Rogério Santos; DIAS, Thiago Leandro da Silva. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

TARTAGLIA, Leonara Margotto; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves; MARTINS, Evellyn Priscila Nunes. Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 486-502, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

TELLES, Silvio de Cassio Costa; TRIANI, Felipe da Silva; SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

TRIANI, Felipe da Silva; SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.



**Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina.**

DOMINGUES, Sérgio; SANTOS JÚNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; BONADIMAN, Ariel. Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 764-786, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química.**

MARTINS, Evellyn Priscila Nunes; TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves. Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 486-502, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade.**

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 – qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM, O.**

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.



**Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação.**

GIORDAN, Miriane Zanetti; SARTI, Flavia Medeiros. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 707-722, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras.**

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 437-464, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura, A.**

LIBARDI Suzana Santos; GOMES, Carmelita Maria; ARAUJO, Ana Paula Sandes. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?, A.**

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar? *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária, A.**

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela.**

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores.**

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 465-485, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas.**

SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática.**

ARAUJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 120-147, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil.**

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 802-820, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal.**

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista, O.**

CACETE, Núria Hanglei; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; MOURA, Cleberon Henrique de. O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 543-563, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa.**

BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da; MACEDO, Bárbara Cristina Oliveira. Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 521-542, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo.**

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-308, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos.**

LIMA, Izauriana Borges; SELVA, Ana Coêlho Vieira. Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 218-242, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro.**

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados, A.**

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; FERREIRA, Eric Batista. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**livro de combate contra a barbárie na educação brasileira, Um.**

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 309-314, jan./abr. 2021. Seção: Resenhas.

**lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia, O.**

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 689-706, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo.**

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 177-204, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa.**

MAIA, Samia Darcila Barros; FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias de. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI.**

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência.**

MATOS, Jainer Diogo Vieira; NOLL, Matias; FELICIO, Cinthia Maria; FERREIRA, Júlio César. Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 564-582, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970).**

ROSA, Walquíria Miranda; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970). *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 23-42, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização.**

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.**

STEVANATO, Patrícia de Araujo Abucarma; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, jan./abr. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira.**

GESSER, Andressa Regiane. Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 503-520, maio/ago. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza.**

TRIANI, Felipe da Silva; SOUZA, Anna Carolina Carvalho de; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 205-217, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

**sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social, O.**

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância humana como fundamentos para a construção da democracia social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Seção: Estudos.

**Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras.**

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Seção: Estudos

**Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.**

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 261, p. 376-397, maio/ago. 2021. Seção: Estudos.

**vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social, As.**

FACCO, Hector dos Santos; DISKA, Nathana Marina; SILVA, Gustavo Pinto da. As vivências como metodologia de ensino da extensão rural: a aproximação entre estudantes e agricultores para a compreensão da realidade social. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 821-838, set./dez. 2021. Seção: Relatos de Experiência.

**Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte.**

LOPES, Suzana Gomes; SILVA, Alexandre Leite dos Santos; SOUSA, Caroline Lucena de. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. *RBEP*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 43-62, jan./abr. 2021. Seção: Estudos.

# AGRADECIMENTOS

The logo for the journal RBEP, consisting of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.7956>

Os números 260, 261 e 262 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondentes ao volume 102, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc* (01/08/2020 a 31/07/2021):

Ada Magaly Matias Brasileiro  
Universidade Federal de Ouro Preto

Adolfo Antonio Hickmann  
Universidade Federal do Paraná

Adolfo Samuel de Oliveira  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Adreana Dulcina Platt  
Universidade Estadual de Londrina.

Alceu Zoia  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Alexandre Filordi de Carvalho  
Universidade Federal de Lavras

Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende  
Universidade de Brasília

Alexandre Marques Jaloto Rego  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Alexandre Ramos de Azevedo  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Altair Alberto Favero  
Universidade de Passo Fundo

Alvana Maria Bof  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaionais Anísio Teixeira

Alvanize Valente Fernandes Ferenc  
Universidade Federal de Viçosa

Amarildo Luiz Trevisan  
Universidade Federal de Santa Maria

Ana Lúcia Cunha Fernandes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ana Maria de Oliveira Galvão  
Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Paula Ferreira da Silva  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Fundação Carlos Chagas

Ana Regina E. Souza Campello  
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Anatália Dejane Silva de Oliveira  
Universidade Federal do Oeste da Bahia

Andre Luciano Alves  
Faculdades Integradas de Taquara

André Vitor Fernandes dos Santos  
Universidade de Brasília

Antonia Emanuela Oliveira de Lima  
Universidade Federal do Ceará

Antonio Marcelo Jackson F. da Silva  
Universidade Federal de Ouro Preto

Antonio Sales  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Arnaldo Nogaró  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e  
das Missões

Carina Elisabeth Maciel  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Carlos Augusto Ferreira  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho  
Universidade Federal Fluminense

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira  
Universidade Federal do Sul da Bahia

Cássia Ferri  
Universidade Regional de Blumenau

Celia Maria Haas  
Universidade Cidade de São Paulo

Célia Regina da Silva Rocha  
Universidade Cruzeiro do Sul

Celso do Prado F. de Carvalho  
Universidade Nove de Julho

Claudia Alves  
Universidade Federal Fluminense

Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht  
Centro Universitário Ritter dos Reis

Cláudia da Mota Darós Parente  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Claudianny Noronha  
Universidade Federal Rio Grande do Norte

Cláudio Márcio Oliveira  
Universidade Federal de Minas Gerais

Cleonice Terezinha Fernandes  
Universidade de Cuiabá

Daniel Pereira de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Daniele Noal Gai  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Danielle Fernandes da Silva  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Darcísio Natal Muraro  
Universidade Estadual de Londrina

David Silva Bet  
Universidade Federal de São Carlos

Deise Juliana Francisco  
Universidade Federal de Alagoas

Deise Nanci Castro Mesquita  
Universidade Federal de Goiás

Denise Lino de Araújo  
Universidade Federal de Campina Grande

Denivaldo Pantoja da Silva  
Universidade Federal do Pará

Diógenes Pinheiro  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dorgival Gonçalves Fernandes  
Universidade Federal de Campina Grande

Ednaldo Pereira Filho  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Edneia Leme  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio de Janeiro

Edson Pantaleão Alves  
Universidade Federal do Espírito Santo

Eguimar Chaveiro Felício  
Universidade Federal de Goiás

Elaine de Almeida Cabral  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaionais Anísio Teixeira

Elenita Rodrigues  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educaionais Anísio Teixeira

Eliana da Costa Pereira de Menezes  
Universidade Federal de Santa Maria

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen  
Universidade Estadual Paulista em Franca

Elizabeth Yu Me Yut Gemignani  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Faculdade das Américas

Eloisa Maia Vidal  
Universidade Estadual do Ceará

Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Emmanuel Ribeiro Cunha  
Universidade do Estado do Pará

Erika Souza Leme  
Universidade Federal Fluminense

Evandson Paiva Ferreira  
Universidade Federal de Goiás

Fábio Alexandre Borges  
Universidade Estadual do Paraná

Fabricio Masaharu Oiwa da Costa  
Universidade Federal do ABC

Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Universidade de Brasília

Flavia Daniela dos Santos Moreira  
Instituto Benjamin Constant

Francisco das Chagas Silva Souza  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte

Francisco Nunes De Sousa Moura  
Universidade Federal do Ceará

Francisco Pereira de Oliveira  
Universidade Federal do Pará

Francisco Roberto Diniz Araújo  
Universidade Nacional de Rosário

Gabriel Gerber Hornink  
Universidade Federal de Alfenas

Gabriele Greggersen  
Faculdade Presbiteriana Gammon

Gilda Lisbôa Guimarães  
Universidade Federal de Pernambuco

Giuseppe Federico Benedini  
Universidade do Estado da Bahia

Graça dos Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia

Graciele Kraemer  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Gustavo Machado Prado  
Universidade Federal do Espírito Santo

Harryson Junio Lessa Gonçalves  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Helen Vieira de Oliveira  
Universidade de Lisboa

Helena Coharik Chamlian  
Universidade de São Paulo

Inge Renate Frose Suhr  
Centro Universitário Uninter

Irenilson de Jesus Barbosa  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ivanderson Pereira da Silva  
Universidade Federal de Alagoas

Jadson Justi  
Universidade Federal do Amazonas

Jaime Giolo  
Universidade Federal da Fronteira Sul

Jane Bittencourt  
Universidade Federal de Santa Catarina

Jefferson Falcão Sales  
Centro de Ensino Superior do Ceará

Jefferson Falcão Sales  
Universidade Federal do Ceará

Jerônimo Sartori  
Universidade Federal da Fronteira Sul

Jhonatan Uelson Pereira Sousa  
Universidade Federal do Maranhão

Joana Peixoto  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de Goiás  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás



João Ferreira de Oliveira  
Universidade Federal de Goiás

João Henrique da Silva  
Universidade Paulista

João Luiz Horta Neto  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educacionais Anísio Teixeira

José Damião Trindade Rocha  
Universidade Federal do Tocantins

José Geraldo Pedrosa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas  
Gerais

José Geraldo Silveira Bueno  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

José Gonçalves Teixeira Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia

José Lauro Martins  
Universidade Federal de Tocantins

José Roberto Alves da Silva  
Universidade do Estado do Pará

José Rubens Lima Jardimino  
Universidade Federal de Ouro Preto

Joyciane Coelho Vasconcelos  
Centro Universitário Inta - Uninta

Juarez José Tuchinski Anjos  
Universidade de Brasília

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino  
Universidade federal do Rio de Janeiro

Jussara Biagini  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas  
Gerais

Jussara Santos Pimenta  
Universidade Federal de Rondônia

Kaizô Iwakami Beltrão  
Escola Brasileira de Administração Pública e de  
Empresas/Fundação Getúlio Vargas

Karla Menezes Lopes Niels  
Secretária de Educação do Rio de Janeiro /  
Consórcio Cederj

Katharine Ninive Pinto Silva  
Universidade Federal de Pernambuco

Lazara Cristina da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia

Leandra Domingues Silvério  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Lélia Cristina Silveira de Moraes  
Universidade Federal do Maranhão

Leticia Fleig Dal Forno  
Universidade Cesumar

Lia Machado Fiuza Fialho  
Universidade Estadual do Ceará

Livia Crespi  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lucélio Ferreira Simião  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Lúcio Jorge Hammes  
Universidade Federal do Pampa

Ludmila Gonçalves da Matta  
Universidade Cândido Mendes

Luis Claudio Kubota  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Luiz Carlos Gil Esteves  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luzia Bueno  
Universidade São Francisco

Lys Dantas  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Macioniro Celeste Filho  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Mara Cleusa Peixoto Assis  
Universidade Federal do Tocantins

Marcelo Machado de Luca de Oliveira Ribeiro  
Universidade de São Paulo

Márcia Adelino Dias  
Universidade Estadual da Paraíba

Márcia Buss-Simão  
Universidade Federal de Santa Catarina

Márcia Denise Pletsch  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Márcia Moraes  
Universidade Federal Fluminense

Marcos Cezar de Freitas  
Universidade Federal de São Paulo

Margot Latt Marinho  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de Brasília

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo  
Universidade Federal de São João del-Rei

Maria Aparecida Lima dos Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Maria Clara Bueno Fischer  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra  
Universidade Federal da Paraíba

Maria do Socorro Pessoa  
Universidade Federal de Rondônia

Maria Elena Viana Souza  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Geralda Oliver Rosa  
Instituto Federal do Espírito Santo

Maria Helena Pistori  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria Judith Sucupira da Costa Lins  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Filho

Maria Lúcia Rodrigues Muller  
Universidade Federal de Mato Grosso

Maria Raidalva Nery Barreto  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
da Bahia

Marinaide Queiroz Freitas  
Universidade Federal de Alagoas

Marlécio Maknamara  
Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal de Alagoas

Marlene de Cássia Trivellato Ferreira  
Centro Universitário Barão de Mauá

Marta Regina Silva  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Mauricio da Silva Guedes  
Universidade Federal de Mato Grosso

Maurício Cesar Vitoria Fagundes  
Universidade Federal do Paraná

Maurício dos Santos Matos  
Universidade de São Paulo

Miguel Alfredo Orth  
Universidade Federal de Pelotas

Mirlene Ferreira Macedo Damazio  
Universidade Federal da Grande Dourados

Moacir Fernando Viegas  
Universidade de Santa Cruz do Sul

Monica Apezatto Pinazza  
Universidade de São Paulo

Mozart Linhares da Silva  
Universidade de Santa Cruz do Sul

Neusa Lopes Bispo Diniz  
Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria  
Municipal de Educação

Patrícia Cristina Albieri Almeida  
Universidade Presbiteriana Mackenzi

Paula Arcoverde Cavalcanti  
Universidade do Estado da Bahia

Paula Roberto Paschoal Boulitreau  
Universidade Federal de Pernambuco

Paulo Cesar Gomes  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Paulo Evaldo Evaldo Fensterseifer  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio  
Grande do Sul

Philippe Pomier Layrargues  
Universidade de Brasília

Priscila Angelina Silva da Costa Santos  
Universidade Católica de Pernambuco

Priscila Farias  
Universidade Federal de Minas Gerais

Rafael Batista de Sousa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de Brasília

Raquel Crosara Maia Leite  
Universidade Federal do Ceará

Raquel Fontes Martins  
Universidade Federal de Lavras

Reginaldo de Souza Silva  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Reinaldo Portal Domingo  
Universidade Federal de Maranhão

Remi Castioni  
Universidade de Brasília

Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira  
Universidade Federal de Goiás

Ricardo Gauche  
Universidade de Brasília

Rodolfo Antônio de Figueiredo  
Universidade Federal de São Carlos

Rodrigo Travitzki Teixeira de Oliveira  
Universidade de São Paulo

Rogério de Almeida  
Universidade de São Paulo

Rogério Dias Renovato  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Rogério Diniz Junqueira  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
Educação Anísio Teixeira

Ronaldo Campos  
Universidade Federal do Tocantins

Rosa Maria Bortolotti de Camargo  
Universidade Federal de Santa Maria

Rosane Duarte Rosa Seluchinesk  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Rosângela Duarte  
Universidade Federal Roraima

Rosângela Fritsch  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Rosângela Tenório Carvalho  
Universidade Federal de Pernambuco

Rosanne Evangelista Dias  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Roseanne Tavares  
Universidade Federal de Alagoas

Rossano André Dal-Farra  
Universidade Luterana do Brasil

Sabrina David de Oliveira  
Universidade Federal de São Carlos

Simeir Santos Andrade  
Universidade Federal do Pará

Simone de Fátima Flach  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Simone de Oliveira Andrade Silva  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Simone Grace de Paula  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Simone Silva Alves  
Universidade Federal do Pampa

Sonia Bessa  
Universidade Estadual de Goiás

Sonia Maria Vanzella Castelar  
Universidade de São Paulo

Sonia Teresinha de Sousa Penin  
Universidade de São Paulo

Tadeu Pereira dos Santos  
Universidade Federal de Rondônia

Tânia da Costa Fernandes  
Universidade Camilo Castelo Branco

Tânia Guedes Magalhães  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Tatiana Bezerra Fagundes  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ulisses Azevedo Leitão  
Universidade Federal de Lavras

Umberto Pinto  
Universidade Federal de São Paulo

Valdeniza Barra  
Universidade Federal de Goiás

Valdir Lamim-Guedes  
Universidade de São Paulo  
Centro Universitário Senac

Valesca Irala  
Universidade Federal do Pampa

Vanda Mendes Ribeiro  
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e  
Ação Comunitária  
Universidade Cidade de São Paulo

Vania de Fátima Matias Souza  
Universidade Estadual de Maringá

Vera Lucia Felicetti  
Universidade La Salle

Vladimir Marim  
Universidade Federal de Uberlândia

Wallace Patrick Santos de Farias Souza  
Universidade Federal da Paraíba

Willys Soares da Silva  
Instituto Histórico e Geográfico de Vitória de Santo Antão

Wilma de Nazaré Baía Coelho  
Universidade Federal do Pará

Wolney Gomes Almeida  
Universidade Estadual de Santa Cruz

Yára Christina Cesário Pereira  
Universidade do Vale do Itajaí

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) publica apenas textos inéditos. É um periódico de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto, permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos textos submetidos são de exclusiva responsabilidade dos autores (as), não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da Revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas com base nas diretrizes do *Committee on Publication Ethics (Cope)* e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

## **1 Submissão**

Os textos são encaminhados exclusivamente por meio do Open Journal System - OJS ([rbep.inep.gov.br/ojs3](http://rbep.inep.gov.br/ojs3)), cujo acesso é realizado mediante cadastro anterior.

## **2 Tipos de textos aceitos na RBEP**

2.1 Estudos – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:

- a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados e aprovação do conselho de ética, quando for o caso.
  - b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema e questão de relevância para a área de educação.
- 2.2 Relatos de Experiência – artigos que relatem projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados, contextualizados e metodologicamente fundamentados.
- 2.3 Resenhas – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

### 3 Normas gerais para apresentação dos originais

- 3.1 *Idiomas*: os textos podem ser redigidos em português, espanhol ou inglês.
- 3.1.1 Os textos em espanhol ou inglês devem ser submetidos devidamente revisados por especialista na língua. A comprovação deverá ser realizada por meio de declaração assinada pelo revisor e submetida como documento suplementar.
- 3.2 *Autoria*:
- 3.2.1 O número de autores por artigo científico e relato de experiência não poderá exceder o total de quatro pessoas.
- 3.2.2 O número de autores por resenha não poderá exceder o total de duas pessoas.
- 3.2.3 Na RBEP, consideram-se autores aqueles que tenham contribuído de forma substancial em todas as seguintes etapas do trabalho:
- (1) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;
  - (2) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
  - (3) aprovação final da versão submetida.
- 3.2.4 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa etc.), deve-se anexar como documento

suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais de cada um. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado denominado "Colaborações".

3.2.5 A identificação de autoria do texto deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. Recomenda-se o uso de «XXX» em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, que possam identificar a autoria.

3.2.6 É preciso remover a autoria do arquivo por meio da opção Propriedades, no Microsoft Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.

3.2.7 Todos os autores devem ser cadastrados no ato da submissão no sistema da Revista. Em nenhuma hipótese serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.

3.2.8 Os autores que tiverem texto aprovado para publicação deverão respeitar o prazo de 24 meses para realizar uma nova submissão. Artigos de autores recém-publicados que venham a ser submetidos à revista serão arquivados.

3.2.9 A aceitação do texto pela revista implica automaticamente a cessão de seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

3.2.10 A RBEP reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade do periódico.

3.3 *Mídia*: os textos podem ser submetidos no formato Microsoft Word (.doc e .docx), Open Office (.odt) ou RTF, configurados com entrelinhas 1,5, e conter entre 28.000 e 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave nos três idiomas e referências).

3.3.1 Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

3.3.2 O texto deve ser formatado conforme *template* (acessar o site: [www.rbep.gov.br](http://www.rbep.gov.br)).

3.3.3 O nome do arquivo enviado não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

3.4 *Fonte*: Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.

3.5 *Ilustrações*: as imagens devem possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros,

tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem vir em preto e branco e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3.6 *Título*: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês e espanhol.

3.7 *Resumos*: os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres com espaço.

3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:

- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso) e a natureza do problema tratado.
- b) Objetivo – ressalta o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho.
- c) Justificativa – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado.
- d) Metodologia – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como estes foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.
- e) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

3.8 *Palavras-chave*: os artigos devem apresentar entre três e cinco palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas, quando possível, em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação*, – e vir traduzidas para o inglês e o espanhol.

3.9 *Citações*: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10.520/2002).

3.9.1 As citações diretas com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

3.9.2 As citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.

3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

- 3.9.4 - A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 3.9.5 A omissão de referência de citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 6.3).
- 3.10 *Notas*: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem ser feitas no texto.
- 3.11 *Referências bibliográficas*: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023/2002).
- 3.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
- 3.11.2 Todos os endereços de páginas na internet (URLs) incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.
- 3.12 *Siglas*: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 3.13 *Destaques*: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.
- 3.14 As resenhas devem seguir as mesmas exigências indicadas para os demais gêneros textuais, no entanto, devem possuir extensão entre 10.000 e 15.000 caracteres, considerando os espaços.
- 3.15 A não observância das normas gerais de apresentação dos textos ensejará o arquivamento da submissão. Assim como a inadequação da submissão ao foco e ao escopo da Revista.

## 4 Processo de avaliação

### 4.1 Avaliação cega por pares (1ª etapa)

- 4.1.1 Os artigos são avaliados por dois consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados,



diversificados regional e institucionalmente. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica para garantir imparcialidade na avaliação.

4.1.2 A Editoria Científica é composta por conceituados especialistas, proeminentes em diferentes linhas de pesquisa da área de educação de diferentes instituições do país.

4.1.3 Serão considerados na primeira etapa de avaliação de mérito dos textos os seguintes critérios:

- a) relevância do tema para a área de estudo;
- b) clareza na exposição do objeto de estudo, objetivos e justificativa;
- c) pertinência e atualidade da bibliografia;
- d) consistência teórico-metodológica;
- e) rigor na utilização dos conceitos;
- f) adequação argumentativa da análise dos resultados.

4.1.4 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- a) Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
- b) Correções obrigatórias – são solicitadas ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.

4.1.5 No caso de o texto receber duas avaliações indicando a não publicação, a submissão será arquivada nesta etapa do processo e o autor será comunicado.

#### 4.2 Decisão da Editoria Científica (2ª etapa)

A aprovação final dos textos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP, mediante a emissão de parecer consolidado. A Editoria Científica decidirá pela pertinência da publicação dos textos submetidos, conforme os objetivos de cada seção e o escopo da Revista.

4.2.1 O atendimento das condições especificadas nas “Normas gerais para a apresentação de originais” (item 3) é imprescindível para a publicação do artigo.

4.2.2 Nesta etapa, os autores receberão comunicado, por meio de sistema eletrônico, informando sobre a decisão da editoria científica (aceito, rejeitado ou alterações obrigatórias).

Caso a decisão indique correções obrigatórias, o texto reformulado será submetido à terceira e última rodada de avaliação. A Editoria Científica reserva-se o direito de recusar artigos cujas modificações não atendam às suas recomendações.

- 4.3 Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.
- 4.4 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da Revista.
- 4.5 O Conselho Editorial do INEP, composto por pesquisadores do Brasil e do exterior, cuja produção científica é referência para a área de Educação, pode ser demandado a emitir pareceres sempre que os editores julgarem necessário.

## 5 Agradecimentos

- 5.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.
- 5.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.
- 5.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão.

## 6 Diretrizes éticas

- 6.1 *Originalidade*: a submissão de um original implica que o trabalho:
  - a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
  - b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
  - c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.
- 6.2 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.
- 6.3 *Deteção de plágio*: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao *software* de deteção de plágio *Similarity Check*.

- 6.4 *Publicação redundante (autoplágio)*: não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou se apropriar de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor.
- 6.5 Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à RBEP.
- 6.6 Uma vez identificado plágio, superior a 30%, o autor ficará impedido de submeter novo artigo à Revista por um período de 24 meses.
- 6.7 Observar as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, quando os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou informações identificáveis, na forma definida pela Resolução CNS, nº 510, de 07 abril de 2016.
- 6.8 *Análise de má conduta científica*: todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica.
- 6.9 *Política de retratação*: caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a RBEP poderá adotar as seguintes medidas:
- a) advertir o autor;
  - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
  - c) retirar o artigo da revista *on-line*, no caso de já publicado;
  - d) dar publicidade na Revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.

# DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Vigência 2021

La Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) solo publica textos inéditos. Es una revista de acceso abierto bajo licencia *Creative Commons*, por lo tanto, permite compartir, distribuir, exhibir y realizar trabajos derivados de su contenido, siempre que se atribuyan los créditos.

La exactitud de las informaciones y los conceptos y opiniones emitidos en los textos presentados son de responsabilidad exclusiva de los autores, y no reflejan, necesariamente, la opinión del equipo editorial de la Revista.

La RBEP prima por las buenas prácticas científicas con base en las directrices del *Committee on Publication Ethics* (Cope) y se empeña en cohibir malas conductas, como el plagio o posibles violaciones éticas.

## 1 Envío

Los textos se envían exclusivamente por medio del Open Journal System (OJS), cuyo acceso es realizado mediante registro previo.

## 2 tipos de textos aceptados por la RBEP

2.1 Estudios – artículos resultantes de investigaciones empíricas y teóricas con objetivos claros, fundamentación teórica y adecuación metodológica que respalden la discusión presentada, considerando que:

- a) Investigaciones empíricas deben explicitar los procedimientos de investigación, los criterios para la constitución de la

muestra o la selección de sujetos, los métodos de recolección, construcción y análisis de los datos y la aprobación del Comité de Ética, cuando corresponda.

- b) Investigaciones teóricas deben evidenciar la elaboración original sobre tema y discusión de relevancia para el área de Educación.

2.2 Informes de experiencia – artículos que relacionen proyectos innovadores de intervención pedagógica en el área de Educación, con análisis crítico y reflexivo de procesos y resultados, contextualizados y metodológicamente fundamentados.

2.3 Reseñas – análisis crítico de libros o películas lanzadas en los últimos tres años relacionadas con la Educación. Las reseñas deben presentar título, referencia de la obra, datos de los autores/directores de la obra reseñada, resumen y posicionamiento analítico del reseñista sobre las contribuciones del trabajo al área.

### 3 Reglas generales para la presentación de los originales

3.1 *Idiomas*: los textos se pueden escribir en portugués, español o inglés.

3.1.1 Los textos en español o inglés deben ser presentados debidamente revisados por un especialista en el idioma. La comprobación debe ser realizada mediante una declaración firmada por el revisor y presentada como un documento complementario.

3.2 *Autoría*:

3.2.1 El número de autores por artículo científico e informe de experiencia no podrá exceder el total de cuatro personas.

3.2.2 El número de autores por reseña no podrá exceder un total de dos personas.

3.2.3 En la RBEP, se consideran autores aquellos que han contribuido de forma sustancial a todas las siguientes etapas de trabajo:

(1) concepción y diseño del estudio, adquisición de datos o análisis e interpretación de datos;

(2) redacción del artículo o revisión crítica de contenido; y

(3) aprobación final de la versión presentada.

3.2.4 Para otros colaboradores (pasantes, asistentes de investigación, etc.), se debe adjuntar una declaración como documento complementario, al momento de

- la presentación, especificando las contribuciones individuales de cada uno. Esta información se publicará al final del artículo en un subtítulo separado llamado «Colaboraciones».
- 3.2.5 La identificación de la autoría del texto debe eliminarse, así como todos los nombres de grupos de investigación e instituciones. Se recomienda utilizar «XXX» en lugar de cualquier referencia, incluidas las referencias bibliográficas que puedan identificar la autoría.
- 3.2.6 La identificación de autoría del texto debe eliminarse mediante la opción Propiedades en Microsoft Word, asegurando así el criterio de anonimato de los textos enviados.
- 3.2.7 Todos los autores deben estar registrados al momento de la sumisión del archivo en el sistema de la Revista. Bajo ninguna circunstancia se agregarán o eliminarán nombres después del inicio de la evaluación.
- 3.2.8 Los autores que hayan tenido el texto aprobado para publicación deben respetar el plazo de 24 meses para presentar un nuevo artículo. Se archivarán los artículos enviados por autores que hayan publicado recientemente en la Revista.
- 3.2.9 La aceptación del texto por la Revista implica automáticamente la asignación de sus derechos de autor al Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- 3.2.10 La RBEP se reserva el derecho de realizar cambios en los originales, respetando el estilo y las opiniones de los autores, a fin de mantener la calidad de la Revista.
- 3.3 *Formato*: los textos pueden enviarse en formato Microsoft Word (.doc y .docx), Open Office (.odt) o RTF, configurados con interlineado de 1.5, conteniendo entre 28.000 y 55.000 caracteres, incluyendo espacios (la extensión del artículo incluye título, resumen, palabras clave en los tres idiomas y referencias).
- 3.3.1 Los archivos no deben exceder los 2 MB de tamaño.
- 3.3.2 El texto debe formatearse de acuerdo con el *template* (Acceder a la página web: [www.rbep.gov.br](http://www.rbep.gov.br))
- 3.3.3 El nombre del archivo enviado no puede exceder los 85 caracteres.
- 3.4 *Fuente*: Times New Roman, cuerpo 12 para el texto, cuerpo 10 para las citas destacadas y cuerpo 8 para notas al pie de página.
- 3.5 *Ilustraciones*: las imágenes deben tener una resolución de 300 dpi y deben estar acompañadas de las fuentes y de título que

permita comprender el significado de los datos recopilados. Los cuadros, tablas y gráficos (preferiblemente en Excel) deben venir en blanco y negro y obedecer las reglas de presentación tabular del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

- 3.6 *Título*: El título del artículo debe ser corto (máximo 200 caracteres con espacio), específico y descriptivo, conteniendo palabras representativas de su contenido y su traducción al inglés y al español.
- 3.7 *Resúmenes*: los artículos deben tener, obligatoriamente, resúmenes informativos en portugués, inglés y español, con hasta 1.500 caracteres con espacio.
- 3.7.1 Los resúmenes deben contener informaciones cualitativas y cuantitativas, además de datos esenciales como:
- a) Descripción – indica el tipo de artículo a ser analizado (artículo original, de revisión, estudio de caso) y la naturaleza del problema abordado.
  - b) Objetivo – destaca lo que se pretende y lo que se intentó demostrar con el trabajo.
  - c) Justificativa – describe los motivos por los que se realizó el trabajo.
  - d) Metodología – describe el enfoque, el marco teórico y metodológico empleado, así como las principales técnicas utilizadas. Indica las fuentes de datos y cómo se utilizaron, qué conceptos se desarrollaron y cómo se analizaron las variables.
  - e) Resultados – describen brevemente los hallazgos significativos e importantes de la investigación.
- 3.8 *Palabras clave*: los artículos deben presentar entre tres y cinco palabras clave relacionadas con su contenido, elegidas, siempre que sea posible, en vocabulario controlado –*Thesaurus Brasileiro de Educação* –, y deben traducirse al inglés y al español.
- 3.9 *Citas*: Las citas deben seguir las normas de la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10.520/2002).
- 3.9.1 Las citas directas con hasta tres líneas deben ir entre comillas dentro del párrafo, acompañadas de una llamada entre paréntesis para el autor, año y número de página de la publicación.
- 3.9.2 Las citas directas de más de tres líneas deben ser destacadas con sangría, sin comillas, en cuerpo 10, redondo.
- 3.9.3 La referencia bibliográfica completa de la cita vendrá en lista única al final del artículo.

- 3.9.4 La precisión y adecuación de las citas y referencias a los trabajos consultados y mencionados en el texto son de responsabilidad del autor del artículo presentado.
- 3.9.5 La omisión de referencia de citas directas o indirectas puede caracterizar plagio (ver ítem 6.3).
- 3.10 *Notas*: Se deben evitar las notas al pie de página. Si necesarias, serán con el propósito de hacer observaciones complementarias; hacer referencias internas y externas; introducir una citade refuerzo; o proporcionar la traducción de un texto. Las indicaciones de las fuentes bibliográficas deben hacerse en el texto.
- 3.11 *Referencias bibliográficas*: las referencias deben constituir una lista única al final del artículo, en orden alfabético por apellido del autor; deben ser completas y elaborarse de acuerdo con las normas de la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023/2002).
- 3.11.1 En el caso del trabajo consultado en línea, es necesario indicar la dirección electrónica y la fecha en que se accedió; Si la obra es en formato electrónico (DVD, CD-ROM), esta información también debe incluirse después de su identificación.
- 3.11.2 Todas las direcciones de las páginas web (URLs) incluidas en el texto (por ejemplo, <http://www.ibict.br>) deben estar activas.
- 3.12 *Siglas*: las siglas deben ir precedidas del nombre completo.
- 3.13 *Destaques*: El uso de negrita debe limitarse a títulos e intertítulos; cursiva solo para resaltar conceptos o palabras en un idioma extranjero.
- 3.14 Las reseñas deben seguir los mismos requisitos indicados para otros géneros textuales, sin embargo, deben tener entre 10.000 y 15.000 caracteres, considerando los espacios.
- 3.15 El incumplimiento de las reglas generales para la presentación de textos dará como resultado el archivamiento del artículo. Así como la inadecuación de la sumisión al enfoque y alcance de la Revista.

## 4 Proceso de evaluación

### 4.1 Revisión por pares doble ciego (1ª etapa)

- 4.1.1 Los artículos son evaluados por dos consultores ad hoc de reconocida competencia en los temas abordados, diversificados regional e institucionalmente. Los



artículos se envían sin identificación de autor tanto a los evaluadores *ad hoc* cuanto al editor científico para garantizar una evaluación imparcial.

4.1.2 El equipo de editores científicos está compuesto por reconocidos especialistas, destacados en diferentes líneas de investigación en el campo de la Educación de diferentes instituciones en el país.

4.1.3 Los siguientes criterios serán considerados en la primera etapa de evaluación de mérito de los textos:

- 1) relevancia del tema para el área de estudio;
- 2) claridad en la exposición del objeto de estudio, de los objetivos y de la justificativa;
- 3) relevancia y actualidad de la bibliografía;
- 4) consistencia teórico-metodológica;
- 5) rigor en el uso de conceptos;
- 6) adecuación argumentativa del análisis de los resultados.

4.1.4 Los dictámenes involucran tres tipos de juicio:

- 1) Aprobado – el artículo es aceptado para su publicación;
- 2) Correcciones obligatorias – se solicita al autor que ajuste o reformule el artículo, enviando una nueva versión para su evaluación final;
- 3) No aprobado – el artículo es rechazado.

4.1.5 Si el texto recibe dos evaluaciones que indican la no publicación, la presentación se archivará en esta etapa del proceso y se notificará al autor.

#### 4.2 Decisión del Comité Científico (2ª etapa)

La aprobación final de los textos es responsabilidad del Comité Científico de la RBEP, mediante la emisión de un dictamen consolidado. El Comité Científico decidirá sobre la relevancia de la publicación de los textos presentados, de acuerdo con los objetivos de cada sección y el enfoque de la Revista.

4.2.1 El cumplimiento de las condiciones especificadas en las "Reglas generales para la presentación de originales" (ítem 3) es esencial para la publicación del artículo.

4.2.2 En esta etapa, los autores recibirán un comunicado, por medio de sistema electrónico, sobre la decisión del Comité Científico (aceptado, rechazado o alteraciones obligatorias). Si la decisión indica correcciones obligatorias, el texto reformulado se enviará a la tercera y última ronda de evaluación. El Comité Científico se reserva el derecho

de rechazar artículos cuyas modificaciones no cumplan con sus recomendaciones.

- 4.3 Los evaluadores y editores deberán mantener la confidencialidad de los artículos y no podrán utilizar informaciones, datos, argumentos o análisis sin autorización de los autores.
- 4.4 Si los evaluadores sospechan de mala conducta científica, deben informarlo a los editores ejecutivos de la Revista.

## 5 Agradecimientos

- 5.1 Las organizaciones privadas o gubernamentales que han brindado apoyo o financiamiento a la investigación deben ser mencionados objetivamente.
- 5.2 Los autores son responsables de las menciones de personas e instituciones.
- 5.3 Estas informaciones deben registrarse en un documento complementario al momento de su presentación.

## 6 Directrices éticas

- 6.1 *Originalidad*: la presentación de un original implica que el trabajo:
  - a) no se publicó previamente (excepto en forma de resumen o como parte de una conferencia o tesis/disertación académica, debidamente referenciadas en el artículo);
  - b) no está siendo evaluado para su publicación en otra revista;
  - c) si se acepta, no se publicará en otra revista, en ningún otro idioma, incluso electrónicamente, sin el consentimiento por escrito del titular de los derechos de autor.
- 6.2 No se admite el uso no referenciado de ideas, conceptos, análisis, imágenes y textos (o fragmentos de texto) de otros.
- 6.3 Detección de plagio: para verificar la originalidad, el trabajo será sometido al *software* de detección de plagio *Similarity Check*.
- 6.4 *Publicación redundante (autoplagio)*: el mismo trabajo no debe ser republicado bajo un nuevo título o apropiarse de una porción significativa de texto ya publicado por el mismo autor.
- 6.5 Los extractos de textos ya publicados por el mismo autor en otras revistas con ISSN o libros con ISBN deben referenciarse adecuadamente y no pueden exceder el 30 % del total del artículo original presentado a la RBEP.

- 6.6 Una vez que se haya identificado un plagio de más del 30 %, el autor no podrá enviar un nuevo artículo a la Revista por un período de 24 meses.
- 6.7 Observar las reglas aplicables a investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales, cuando los procedimientos metodológicos involucren el uso de datos obtenidos directamente de los participantes o informaciones identificables, tal como se define en la Resolución CNS, n. ° 510, del 7 de abril de 2016.
- 6.8 *Análisis de mala conducta científica*: todas las sospechas de mala conducta científica serán analizadas primero por los editores ejecutivos, quienes enviarán un informe técnico para su deliberación por el Comité Científico.
- 6.9 *Política de retractación*: si se concluye que ha habido, intencionalmente o sin saberlo, mala conducta de los autores, la RBEP puede tomar las siguientes medidas:
- a) advertir al autor;
  - b) archivar el artículo aún en proceso de evaluación o edición;
  - c) eliminar el artículo de la Revista en línea, si ya ha sido publicado;
  - d) publicar el evento en la Revista, si el artículo ya ha sido publicado.

### **Aviso de derechos de autor/a**

La aceptación del artículo implica automáticamente la asignación de sus derechos de autor al Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Se permite la reproducción total o parcial de los artículos de esta Revista siempre que se cite la fuente original.

Desde 2016, la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ha adoptado la licencia CC-BY.

### **Declaración de privacidad**

Los nombres y direcciones informados en esta revista se utilizarán exclusivamente para los servicios prestados por esta publicación y no estarán disponibles para otros fines o para terceros.

# GUIDELINES FOR AUTHORS

**RBEP**

Vigência 2021

The journal *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) only publishes original works. It is an open access publication licensed under *Creative Commons* and, as such, authorizes the sharing, distribution, displaying, and use of its content to substantiate other works, provided that proper credit is given to the source.

Authors are solely responsible for the accuracy of information, as well as for concepts and opinions issued on manuscripts, which do not necessarily represent the opinions of this Journal's editorial board.

RBEP subscribes to good publication practices in compliance with the guidelines of the *Committee on Publication Ethics* (COPE), going to lengths to discourage misconduct, such as plagiarism or any possible ethical violations.

## 1 Submission

Manuscripts should be submitted only via the *Open Journal System* (OJS). Authors are required to register in order to access the system.

## 2 Types of manuscripts RBEP publishes

- 2.1 Studies – articles derived from empirical and theoretical research whose aims are clearly defined and whose theoretical and methodological bases substantiate the discussion proposed, considering that:

- a) empirical research should specify research procedures, criteria for selecting subjects and for sampling, methods for collecting, constructing and analyzing data, and the approval of a Board of Ethics, when relevant.
  - b) theoretical research should be original and approach issues that are relevant to the field of Education.
- 2.2 Experience Reports – articles about innovative projects on pedagogical intervention in the field of Education, which show critical and reflective analysis of processes and findings, and are context-sensitive and methodologically grounded.
- 2.3 Reviews – a critical analysis of books or movies about Education released in the last three years. It should have a title, references, information on the authors/coordinators of the publication, an abstract and the reviewer’s analytical positioning on the contributions the work brings to the field.

### 3 Manuscript submission guidelines

- 3.1 *Language*: manuscripts should be written in Portuguese, Spanish, or English.
- 3.1.1 Manuscripts in Spanish or English should undergo proper linguistic review by a specialist. The author should attach as additional document a declaration signed by the linguist attesting the service performed.
- 3.2 *Authorship*:
- 3.2.1 Each research paper or experience report must have no more than four authors.
- 3.2.2 Each review must have no more than two authors.
- 3.2.3 Those who substantially contributed in all of the following stages of the workload will be counted as authors at RBEP:
- (1) conception and design of the study, the obtainment or analysis of data, and the interpretation of data;
  - (2) writing of the manuscript or critical review of its content; and
  - (3) final approval of the version to be submitted.
- 3.2.4 Other contributors (interns, research assistants, etc.) will be acknowledge through an additional document, attached to the submission. In this declaration, the individual contributions of each participant should be detailed. This

information will be published, at the end of the article, under the subhead "Contributions".

- 3.2.5 Any authorship identification must be removed from the article, as well as the name of any research groups and institution. It is recommended the use of the format "XXX" in lieu of any reference, including bibliographic ones, that could disclose authorship of the articles.
  - 3.2.6 Authorship must be removed from the file and from the option "Properties", at the chosen word-processing tool, thus ensuring the manuscript's anonymity.
  - 3.2.7 All authors must be registered at the system at the time of the submission. Under no circumstance may any names be added or withdrawn after the beginning of the evaluation process.
  - 3.2.8 A 24-month period between the publication of articles from the same author must be observed. Therefore, if recently-published authors make a submission, it will be shelved.
  - 3.2.9 Once their work is accepted for publication, author's copyrights are automatically relinquished to the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (or Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, acronymed INEP in Portuguese).
  - 3.2.10 To maintain the quality of this Journal, RBEP retains the right to alter manuscripts, with attention to authors' style and opinions.
- 3.3 *Format:* manuscripts should be in Word format (.doc and .docx), Open Office (.odt) or RTF, with lining space set to 1.5, and ranging between 28,000 and 55,000 characters, including spaces (for the all languages, the length of the article should include title, abstract, keywords and references).
    - 3.3.1 Files should not be larger than 2MB.
    - 3.3.2 Manuscripts should be prepared according to the template.
    - 3.3.3 Manuscript's name should not exceed 85 characters in length.
  - 3.4 *Font:* Manuscripts should be in Times New Roman, 12-point font for body text, 10-point font for indented citations, and 8-point font for footnotes.
  - 3.5 *Illustrations:* images' resolution should be no less than 300 dpi as well as presented with title and sources that clarify the

meaning of the collected data. Tables and graphs (preferably in Excel format) should be provided in black and white and should be prepared in accordance to the guidelines of tabular presentation of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (or Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, acronymed IBGE in Portuguese).

- 3.6 *Title*: the title of the article must be specific, descriptive, and concise (up to 200 characters including spaces). It must be written in a way that represents the content of the article, and submitted with accompanying English and Spanish translations.
- 3.7 *Abstracts*: all manuscripts must have informative abstracts in Portuguese, English, and Spanish, with up to 1,500 characters including spaces.
- 3.7.1 Abstracts should provide qualitative and quantitative information and essential data, such as:
- a) Description – an indication of the type of article (whether original article, review, or case study) and the nature of the issue at hand.
  - b) Objectives – a statement on what the researcher intended to demonstrate and accomplish with his work.
  - c) Justification – a description of the reasons for which the research was carried.
  - d) Methodology – a description of the approach, theoretical and methodological reference, and primary techniques employed. It should indicate the source of the data, in which way they were used, the concepts developed and how variables were analyzed.
  - e) Results – a brief description of the significant and important findings of the research.
- 3.8 *Keywords*: Authors should include between three and five keywords in the article. All keywords should represent the article content and be chosen from a controlled vocabulary – such as UNESCO's or ERIC's Thesaurus (for keywords in English), or the Thesaurus Brasileiro de Educação (for keywords in Portuguese).
- 3.9 Brazilian Technical Standards Association (or Associação Brasileira de Normas Técnicas, acronymed ABNT in Portuguese).
- 3.9.1 Quotations, with up to three lines, should be placed between quotation marks, inside the paragraph, followed

- by the parenthesized author's name, as well as year and page number of the publication.
- 3.9.2 Quotations with more than three lines should be indented, in 10-point font, in Roman style and sans-quotation marks.
- 3.9.3 A full-bibliographic reference to the citation must be included in a single list at the end of the article.
- 3.9.4 Authors are solely responsible for the accuracy and suitability of citations and references to texts they consulted and mentioned in their manuscript.
- 3.9.5 The unreferenced use of direct or indirect quotations may constitute plagiarism (see section 6.3).
- 3.10 *Notes*: footnotes should be avoided. They should be used just to offer additional information; to refer to information in and out of the text; to introduce a supporting citation; or to provide the translation of a text. Bibliographic sources should be indicated in the text.
- 3.11 Bibliographic references: bibliographic references should be cited in a single list at the end of the article, ordered alphabetically by the author's last name, presenting all components and prepared in accordance to ABNT's guidelines (ABNT NBR 6023/2002).
- 3.11.1 When dealing with online-published material, authors should state the electronic address and the date of access; if the material is found in some form of electronic-media format (DVD, CD-ROM), this information should be stated after the data identification as well.
- 3.11.2 All of the URLs mentioned in the text (e.g. <http://www.ibict.br>) should be active.
- 3.12 *Abbreviations*: abbreviations should be preceded by the name written in full.
- 3.13 *Highlights*: bold should be used only for headings and subheadings; italics should be used only to highlight foreign words and concepts.
- 3.14 Reviews should be prepared according to the same rules applied for other genres; they must, however, range between 10,000 and 15,000 characters, including spaces.
- 3.15 Failing to follow the general guidelines for the preparation of texts, or submitting a work that is not consistent with the



scope and focus of this Journal, will result in the shelving of the manuscript.

## 4 Review process

### 4.1 Peer review (1st stage)

4.1.1 Manuscripts will be peer-reviewed by two ad-hoc specialists with proven expertise on the subjects approached, who will be chosen from a regionally and institutionally diverse pool. To insure an unbiased assessment, articles are submitted with no identification to both the Scientific Editorial Team and ad-hoc peer-reviewers.

4.1.2 Members of the Scientific Editorial Team are renowned specialists, prominent in different lines of research in the field of Education from different institutions in Brazil.

4.1.3 At the first stage of the evaluation process, articles will be judged according to the following criteria:

- a) relevance of the theme to the field of study;
- b) clear statement of the object of study, aims, and research justification;
- c) bibliography freshness and suitability;
- d) theoretical and methodological consistency;
- e) rigor in employing concepts;
- f) proper argumentation in the analysis of results.

4.1.4 Opinions issued by peer-reviewers fall under three categories:

- a) Approval – the article has been accepted for publication
- b) Mandatory corrections – the author is asked to do corrections and re-writings in the article, and a new final version must be submitted for a final evaluation.
- c) Rejected – the article has not been accepted for publication.

4.1.5 Should the text be rejected by two peer-reviewers, the manuscript will be shelved and the author will be notified.

### 4.2 Scientific Editorial Team Approval (2nd stage)

RBEP's Scientific Editorial Team is entirely responsible for the final approval of articles, through the issuing of a consolidated opinion. The Scientific Editorial Team will decide whether the

publication of a manuscript is pertinent according to the aims of each section and the scope of the Journal.

4.2.1 To be published, the author must comply with the conditions in the "Manuscript submission guidelines" (section 3).

4.2.2 At this stage, authors will be notified, through the electronic system, of the Scientific Editorial Board's decision (approval, mandatory corrections, or rejection). Should the editorial board demand mandatory corrections, the re-written text should be submitted for a third and final round of evaluation. The Scientific Editorial Board reserves the right to reject any manuscript that fails to meet the recommend alterations.

4.2.3 Reviewers and editors should not disclose information on manuscripts being processed or make use of any information, data, arguments, or analyses, unless permitted by the authors.

4.4 If reviewers suspect misconduct, they should communicate it to the Executive Editorial Team.

## 5 Acknowledgements

5.1 Federal or private entities supporting the research, whether financially or not, must be objectively mentioned.

5.2 Authors are responsible for acknowledging people and entities.

5.3 This information must be disclosed in an attachment at the moment of submission.

## 6 Ethical guidelines

6.1 *Originality*: the submission of an original article entails:

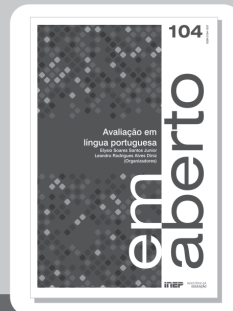
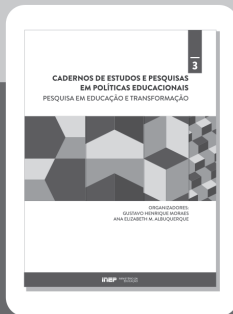
a) that the article has not been previously published (excepting as an abstract or as part of a lecture or academic dissertation/thesis, provided that properly referenced in the article);

b) that the article is not in the submission process of another journal;

c) that, if approved, this article will not be published in another journal in any other language, including online, without the avail of the owner of the copyrights.

- 6.2 The lack of reference to another author's ideas, concepts, analyses, images and texts (or extracts of texts) is forbidden.
- 6.3 *Plagiarism verification*: To confirm originality, the article will be going through the software Similarity Check.
- 6.4 *Redundant publication*: the same article should not be re-issued under a new title, neither should be used a significant portion of a text previously published by the same author.
- 6.5 Excerpts of texts already published by the same author in other journals under ISSN or in books under ISBN should be properly referenced and must not exceed thirty percent of the total of the original article submitted to RBEP.
- 6.6 Once verified plagiarism exceeding in thirty percent of the total, RBEP will refuse to accept submissions of the author for a 24-month period.
- 6.7 The author must observe general rules for Social and Human Sciences Research if methodological procedures involve identifiable information or sourcing data directly from participants, as specified in the Brazilian legal provision *Resolução CNS, nº 510*, from April 07, 2016.
- 6.8 *Investigating misconduct*: all indications of misconduct will be examined by the Executive Editorial Team first, which will later forward a technical report to the Scientific Editorial Team for consideration.
- 6.9 *Retraction policy*: if verified that an author, willfully or through negligence, engaged in misconduct, RBEP may:
- a) reprimand the author;
  - b) shelve the article while still in the process of evaluation or editing;
  - c) withdraw the article from the Journal's online base, if it has already been published;
  - d) disclose the issue in the Journal, if the article has already been published;

# INEP



Conheça outras publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

### SÉRIES

**Relatos de Pesquisa:** Divulgam análises realizadas por iniciativa do Inep ou em parceria com outras instituições.

**Textos para Discussão:** Divulgam reflexões e estudos de pesquisadores e estudiosos sobre temas atuais da área de educação.

### EM ABERTO

Criado em 1981, é um periódico monotemático, que tem por objetivo estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira.

- facebook.com/Inep.oficial
- twitter.com/inep\_oficial
- youtube.com/user/inepimprensa
- instagram.com/inep\_oficial/
- flickr.com/photos/170122799@N03/

[portal.inep.gov.br/publicacoes](http://portal.inep.gov.br/publicacoes)



**INEP** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Esta obra foi impressa em Uberlândia-MG,  
pela Gráfica Tavares & Tavares em 2020.  
Capa impressa em papel cartão supremo 250g  
e miolo em papel *off-set* 90g.  
Texto composto em Eggo corpo 10.



## APRESENTAÇÃO

### ESTUDOS

Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória:  
reflexões à luz de José Contreras

**Gabriel Santos Ortiz**

**Luciano Denardin**

**Pedro Savi Neto**

Educação, comunicação e imaginação em John Dewey:  
contribuições teóricas e práticas

**Tatiane da Silva**

**Marcus Vinicius da Cunha**

A constituição da identidade docente e suas implicações  
nas práticas educativas de professores de uma universidade  
comunitária

**Rose Aparecida Cognese Rech**

**Eva Teresinha de Oliveira Boff**

Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela

**Viviane Inês Weschenfelder**

**Joelma Fernandes de Oliveira**

**Elí Terezinha Henn Fabris**

O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia

**Mariana Aparecida Serejo de Souza**

Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso  
metodológico para pesquisas em Educação

**Miriane Zanetti Giordan**

**Flavia Medeiros Sarti**

Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 -  
qualidade social na construção da pessoa humana  
e da sociedade

**Márcia Helena Amâncio**

**Remi Castioni**

Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo  
de caso do ProEMI

**Eliza Bartolozzi Ferreira**

**Leonara Margotto Tartaglia**

**Roberta Freire Bastos**

Agroecologia e Pedagogia da Alternância: um estudo de caso  
da Escola Tecnológica de Fraiburgo, Santa Catarina

**Sérgio Domingues**

**Cezário Ferreira dos Santos Júnior**

**Aline Nunes**

**Ariel Bonadiman**

O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos  
para a construção da democracia social

**Carmen Lúcia Albrecht da Silveira**

**Munir José Lauer**

**Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Enriquecimento para um aluno com altas  
habilidades/superdotação na educação infantil

**Paula Paulino Braz**

**Rosemeire de Araújo Rangni**

As vivências como metodologia de ensino da extensão rural:  
a aproximação entre estudantes e agricultores para a  
compreensão da realidade social

**Hector dos Santos Facco**

**Nathana Marina Diska**

**Gustavo Pinto da Silva**

### ÍNDICE DE VOLUME

### AGRADECIMENTOS

### DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA



**INEP**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO