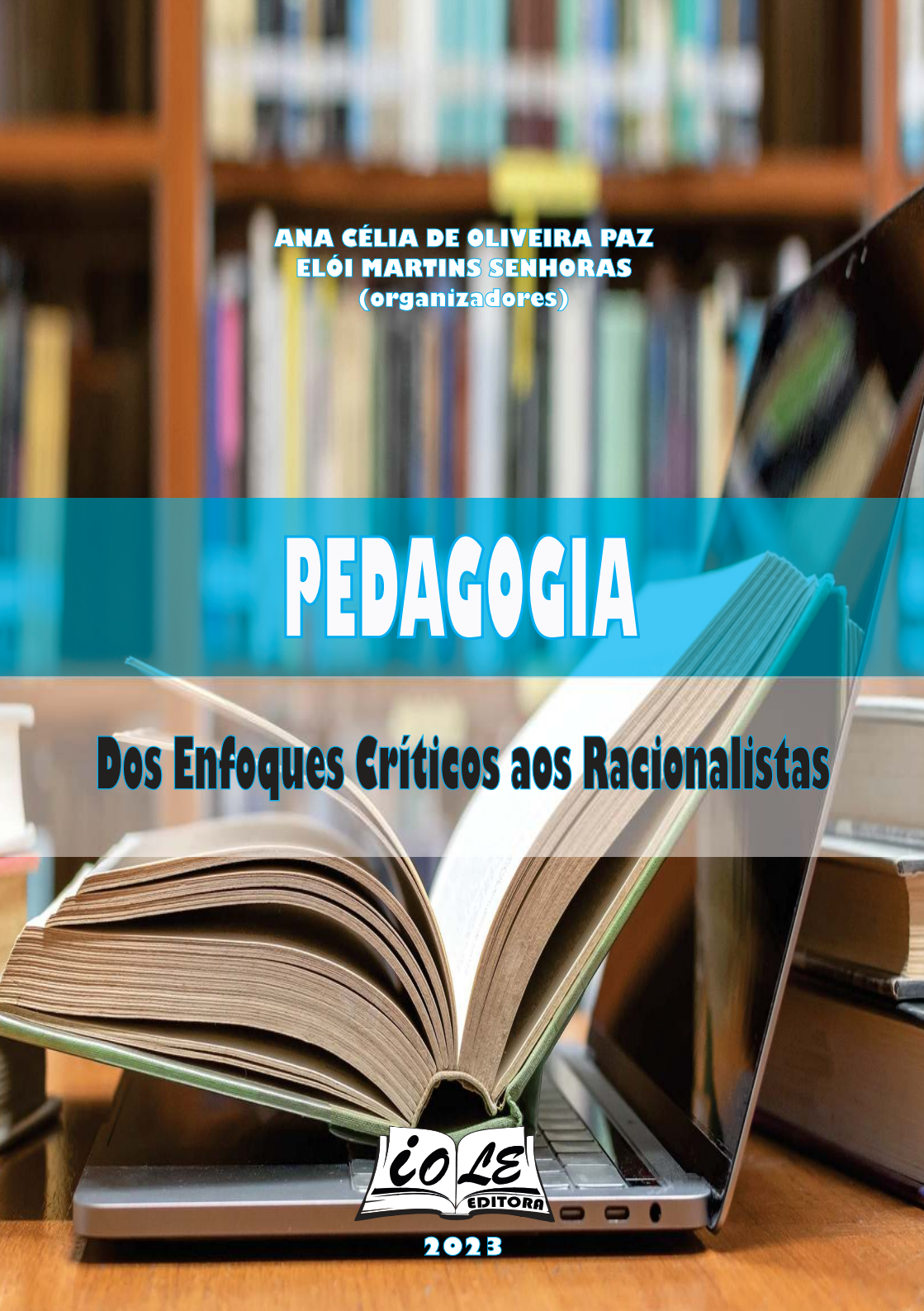
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

PEDAGOGIA

Dos Enfoques Críticos aos Racionalistas



EDITORA
2023

PEDAGOGIA

Dos Enfoques Críticos aos Racionalistas

PEDAGOGIA

Dos Enfoques Críticos aos Racionalistas

ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Pa 4 PAZ, Ana Célia de Oliveira; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Pedagogia: Dos Enfoques Críticos aos Racionalistas. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 295 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-40-3
https://doi.org/10.5281/zenodo.8034577

1 - Educação 2 - Paulo Freire. 3 - Pedagogia. 4 - Teoria.
I - Título. II - Paz, Ana Célia de Oliveira. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
A Reestruturação do Capital e o Sindicalismo de
Movimento Social na Pedagogia Emancipatória e Libertária Freireana 13

CAPÍTULO 2 |
As Tramas da Participação na Pedagogia Freireana:
Fundamentos para uma Democracia Radical 47

CAPÍTULO 3 |
A Educação Integral na Perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica:
Em Defesa da Educação Escolar e do Trabalho Docente 71

CAPÍTULO 4 |
Pedagogia do Oprimido Frente à Atual Onda
Neoconservadora – Uma Alternativa de Resistência 107

SUMÁRIO

CAPÍTULO 5 |
Representações, Abordagem Intercultural e
Pedagogia Translíngue no Ensino Fundamental I 143

CAPÍTULO 6 |
Pedagogia Universitária e as Humanidades Digitais 167

CAPÍTULO 7 |
A Educação Especial nos Cursos de Pedagogia: Um Estudo das Grades
Curriculares das Graduações EAD no Município de Uruguaiana – RS 201

CAPÍTULO 8 |
Uma Análise dos Movimentos de Sentidos de Pedagogia nas Produções
Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul 231

CAPÍTULO 9 |
Estrategias de Autorregulacion del Aprendizaje: Un Estudio Exploratorio 259

SOBRE OS AUTORES | 285

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O pensamento pedagógico tem se caracterizado como uma força estrutural de longa duração presente de modo transversal na evolução da história do pensamento educacional em diferentes países do globo, o qual foi construído por contribuições incrementais de diferentes paradigmas ideológicos fundamentados em teorias e fundamentações filosóficas específicas.

O objetivo deste livro, intitulado "Pedagogia: Dos Enfoques Críticos aos Racionalistas" é corroborar com a expansão da fronteira do conhecimento pedagógico contemporâneo por meio de um conjunto de discussões e análises estruturadas de modo plural por um trabalho colaborativo desenvolvido por uma rede internacional de pesquisas nas línguas portuguesa e espanhola.

O trabalho coletivo desenvolvido em rede por um conjunto de dezessete pesquisadores de instituições públicas e privadas das macrorregiões de diferentes macrorregiões do Brasil e do Chile traz uma privilegiada imersão comparativa sobre a temática da Pedagogia a partir de diferentes recortes teóricos e da análise empírica em distintas realidades socioespaciais.

Destarte, o objetivo da presente obra foi reunir diferentes pesquisadores para discutirem contemporâneas agendas temáticas no campo epistêmico da Pedagogia, justamente a fim de analisar as oportunidades e desafios à luz de uma triangulação teórico-metodológica que coaduna a abstração do pensamento e a empiria da realidade pedagógica.

A estruturação deste livro em nove capítulos apresenta uma instigante discussão sobre o pensamento pedagógico com base em um colaborativo trabalho de pesquisa engendrado por pesquisadores que a despeito das distintas formações acadêmicas e expertises

profissionais buscam avançar na construção do campo epistêmico da Pedagogia.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, este livro teve o método dedutivo como pilastra mestre para fundamentar a análise sobre questões fáticas e teóricas com base nos procedimentos qualitativos, tanto, de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica pedagógica na interpretação dos dados.

Conclui-se que em função da combinação da abordagem didática com um rigor cientifico teórico-metodológico, a presente obra é indicada para um amplo público, tanto de leitores interessados em novas informações e conhecimento, quanto de acadêmicos, especialistas e profissionais que buscam se atualizar com discussões sobre o estado da arte na temática.

Excelente leitura!

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

A Reestruturação do Capital e o Sindicalismo de Movimento Social na Pedagogia Emancipatória e Libertária Freireana

A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E O SINDICALISMO DE MOVIMENTO SOCIAL NA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA E LIBERTÁRIA FREIREANA

Rodrigo Camargo Barbosa

O atual mundo do trabalho e as relações advindas da reestruturação produtiva no planeta, introduzidas no país ao final do século XX, provocaram um impacto funcional e estrutural em todo aparato do sistema sindical cuja organização ainda é marcada por uma pauta laboral de reivindicações curtas, verticalizadas e restritas a partir da organização por categoria profissional. Razão essa pela qual a estrutura sindical no Brasil ainda se apresenta como um apêndice do Estado e esboça, a partir disso, indícios de esgotamento de seu ciclo fisiológico de representatividade uma vez que não consegue acompanhar o processo de heterogeneização da classe operária no novo modelo produtivo do capital.

Cabe avaliar nesse ponto, contudo, a polissemia do trabalho (ANTUNES, 2001) em sua evolução histórica que, de forma imposta pelo capital pós-Terceira Revolução Industrial, a partir de meados da década de 70, alterou-se substancialmente a visão sociológica do próprio sentido do trabalho. Traz-se consigo, durante esse processo de reestruturação produtiva no Brasil e mundo, um embate entre positividades e negatividades fruto das mutações que foram colocadas na formação do ser social através do trabalho e, notadamente, a complexidade na organização em movimentos coletivos de representação.

Nesse contexto, consegue-se afirmar que a história da Humanidade está intimamente ligada ao conceito de trabalho e seu

sentido no âmago das relações sociais. Desde a concepção da primazia do indivíduo (KANT, 2001), a partir de conceitos liberais de Estado, até o que consideramos a aglutinação dos indivíduos para a autonomia da vontade coletiva, o trabalho tem sido compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão (ANTUNES, 2005).

Com o cenário laboral que se desenhou no Brasil, a partir do início da década de 1.930 com a República Velha em descenso juntamente com a oligarquia cafeeira, quando praticamente não se possuíam leis e garantias ao trabalhador, permitiu-se detectar o sentido do trabalho como mera busca da produtividade e alicerce da revolução industrial. Era o ápice da coisificação do homem, personificada por meio de jornadas exaustivas e demais intempéries do ambiente laboral. As dimensões da crise do sindicalismo, entranhada nos reflexos sociais deletérios da reestruturação produtiva aliada ao capital, fazem com que se abra o espectro de atuação para grupos caracterizados com a pedagogia do movimento, organizados em uma agenda de lutas concernente aos movimentos sociais a partir da leitura de mundo desde o interior das práticas sociais populares.

Objeto intrínseco ao estudo proposto, operado dentro de uma problemática e hipótese, é a consideração de trabalhadores gerados por uma heterogeneidade na reprodução metabólica do capital que passam, de toda sorte, a não mais conseguir um sistema organizativo de sua autonomia coletiva da vontade, desvinculado do Estado, de representatividade efetiva e proteção social através do viés da mobilização social, desalienação e identidade cidadã como sujeito constitucional de direitos. E por tal viés e escopo, buscaremos analisar qual o impacto da atual configuração do mundo do trabalho através da necessidade de se reconhecer as diferentes formas que a contestação social assume na lógica destrutiva do capital, tendo em

vista que o conceito de categoria profissional é fundamental, mas não esgota as formas de organização social, com especial atenção para eventuais mudanças e/ou adaptações no repertório estratégico de ação.

Desta forma, diante da reestruturação produtiva do capital, o artigo visa examinar, através de elementos epistemológicos, uma pauta democrática de inclusão, de consolidação de identidade coletiva e novos instrumentos jurídico-institucionais de legitimidade real às trabalhadoras e trabalhadores necessários à sua emancipação e práxis libertária, na base educacional reflexão-ação freireana.

Na Seção inaugural, a investigação perpassa pela análise do processo de reestruturação produtiva e o novo modo de produção vilipendioso do capital, com reflexos deletérios na organização sindical ainda forjada em uma pauta meramente laboral desvinculada da relação *capital x trabalho* e, ainda, impactando na regulação social do trabalho e seus sujeitos, o que fez dissolver a capacidade do aparato sindical de intervenção na realidade social coletiva dos trabalhadores subempregados, terceirizados e desempregados. Nesse sentido, diante das novas transformações das relações de trabalho, a Seção traz a perspectiva do elemento de confronto político e agregador entre aparato sindical e sindicalismo de movimento social, de referencial Freireano e Boaventura de Sousa Santos, a se desenvolver uma agenda libertária para além da laboral e de natureza emancipatória.

Já na Seção seguinte, procuramos delinear a origem do sindicalismo no Brasil, porém sem consistir em uma mera narrativa histórica, mas sim entranhada na percepção da crescente crise de um modelo de organização sindical que, incapaz de desmanchar a ligação sistêmica com o Estado, não compreendeu estruturalmente que as relações de trabalho se alteraram de modo que, agora, se apresentam horizontalizadas e desconcentradas, mantendo uma individualização do trabalho e alienação, tirando o sentido central do

trabalho que é seu valor social e coletivo. Para tanto, a Seção dispende atenção na necessidade de o movimento sindical produzir um repertório *em* parâmetros conflitivos na esteira dos movimentos sociais populares e *com* as organizações coletivas emancipatórias, de concepção solidária Freireana buscando a práxis libertária emancipatória.

Em conclusão, o trabalho impende esforços em demonstrar a necessidade de uma atuação e abordagem integrada entre movimento sindical e movimento social popular, em uma agenda conjunta de repertório conflitivo visando a representação coletiva dos novos sujeitos coletivos desempregados, informais e precarizados, priorizando o oprimido periférico na relação *capital x trabalho* e destituído de representatividade jurídico-formal dos sindicatos e, assim, forjar uma identidade coletiva na consciência de classe emancipatória propiciadora de direitos humanos trabalhistas.

Por sua vez, as preocupações recaem na problemática para além da pauta laboral e de repertório baseado em questões mais universais, na linha pedagógica de Paulo Freire, como os direitos humanos e ações transformadoras na práxis libertária, em uma compreensão educacional de rebeldia e valorização das diferenças nos lugares de constituição universal da mulher e do homem como sujeitos sociais advindos das margens.

A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E A CRISE DE REPRESENTATIVIDADE DA ESTRUTURAL SINDICAL BRASILEIRA. A PEDAGOGIA DO SINDICALISMO DE MOVIMENTO SOCIAL

Já no final do século XX, tanto no Brasil quanto na América Latina, surge a "Terceira Revolução Industrial" de cunho

estritamente tecnológico e, com ela, a mudança nas técnicas de produção que objetivava implementar uma revolução produtiva, organizativa e ideológica no mundo do trabalho, em alinhamento com o capital financeiro internacional.

Com ela, exsurge de forma lógica o sentido do trabalho levantado por novos métodos de gerenciamento de produção. Junto, uma mudança ideológica propagandeada de muitas formas aos trabalhadores, dentre elas a competitividade desenfreada. Não por outra razão que neste momento o Estado regulava a violência, sem interferir na atividade econômica. Método relacionado, notadamente, à política neoliberal. Unem-se, então, de maneira umbilical na base político-econômica, a *produtividade* e *competitividade*.

A ideia do movimento pendular na organização econômica do capital agora faz sua vez novamente. Uma reestruturação produtiva inicia-se, em termos históricos, assim tratada na cátedra do professor Robert Kurz, no ápice da crise de acumulação do capital, sustentando que depois de desestruturar o Terceiro Mundo e eliminar os países pós-capitalistas do Leste Europeu, a crise atingiu também o centro do sistema produtor de mercadorias (KURZ, 1991).

O professor Ricardo Antunes amplia a compreensão para dizer que:

> Quanto mais se avança na competitividade intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar sua velocidade intensa. Da Rússia à Argentina, da Inglaterra ao México, da Itália a Portugal, passando pelo Brasil, os exemplos são crescentes e acarretam repercussões profundas no enorme contingente de força humana de trabalho presente nestes países (ANTUNES, 2001, p. 36).

Alinhada a essa fase de crise do capital, a reestruturação produtiva gerou uma tendência de redução do trabalhador tradicional industrial e fabril, acarretando uma proletarização dos serviços. Desse movimento pendular que, de um lado garante a perenidade e vigência do trabalho, de outro enfatiza uma brutal precarização, informalização e superfluidade no universo do trabalho.

A genética mutacional da classe trabalhadora e seu desarranjo cujo reflexo é a fragmentação e complexidade organizativa para representação sindical é fruto, especialmente, da modificação dos processos de produção do capital alavancados a partir dos anos de 1.970 em diante. As intensas modificações socioeconômicas relacionadas ao processo de internacionalização da economia mundial, novas formas de produção disseminadas no planeta, repasse de atividades na linha produtiva e sua consequente horizontalização apoiada no modelo toyotista, ocasionou, em cheio, o desmonte do protótipo sindical verticalizado e por categoria profissional cuja herança remontava-se ao fordismo.

O toyotismo empreendeu sobre a subjetividade operária uma atração totalitária alinhada à competitividade e produtividade flexibilizada. Racionaliza-se a produção no sentido de envolver o trabalhador numa escala horizontal de produção acumulativa, contudo, dentro da lógica corrosiva do capital e uma nova moral produtiva como uma espécie de "valor universal" (ALVES, 2008).

Essa elasticidade das formas de produtividade e toda a reestruturação gerou, de forma crônica, segundo os professores Gabriel Alves e Renata Dutra:

> A fragmentação da força de trabalho em duas categorias diversas de trabalhadores, os centrais e os periféricos, que atua sobre o processo de construção da identidade coletiva dos trabalhadores submetidos

> à exploração capitalista de forma destrutiva (RAMOS; DUTRA, 2014, p. 52).

Não é demais estabelecer que, nesse movimento de desestruturação do *Welfare State*, a submissão da classe-que-vive-do-trabalho a uma multifuncionalidade de atribuições e de índole forjada de polivalência laboral chega, de modo contundente, a um processo tendencial de precarização estrutural do trabalho. Mais ainda, o desmonte de toda uma legislação social protetora.

O que se pode destacar, a ser tratado no presente estudo, é que em paralelo à reestruturação produtiva e ao esfacelamento das garantias sociais, o movimento sindical de origem classista hoje não mais consegue acompanhar, na perspectiva de proteção integral, as modificações nas relações descontínuas de trabalho no sentido de promover, organizadamente, a representação das relações coletivas de trabalho através da capacidade de mobilização de grupos organizados da sociedade.

Ocorre que, de forma substancial, a reestruturação produtiva, como uma ação contínua e prolongada de atuação político-econômica do capital financeiro e industrial, traz uma aguda e profunda relação precarizada, informal e de superfluidade nas relações de trabalho, diferentemente do período de *status* laboral próprio e genuinamente fordista e taylorista.

Assim trata o sociólogo da Unicamp Ricardo Antunes:

> No estágio atual do capitalismo brasileiro, enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço

> produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo, que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços (ANTUNES, 2012, p. 47).

Quanto ao movimento sindical atual, portanto, consegue-se enxergar certa incompatibilidade de atuação uma vez que a precarização e flexibilização nas relações de trabalho acabam por gerar a fragmentação da representatividade sindical. Quer dizer, impede uma união de forças em sindicatos representativos.

A quantidade de trabalhadores, hoje, informais e terceirizados, é um sintoma nítido da frustração de atuação incisiva dos sindicatos já que estes foram geridos, no início do século XX no Brasil e sob o plano jurídico-normativo, a partir de uma concepção corporativa e classista, uma espécie de acrítico sindicalismo populista de participação, atuando apenas em aspectos fenomênicos desta mesma ordem via categorias profissionais verticalizadas em chãos de fábricas cujo conceito fora forjado a partir do sistema fordista-taylorista de produção, com extrema burocratização e sob as rédeas do Estado, a fim de angariar um estatuto de "legitimidade" e moderação (TUMOLO, 2013).

Interessante atentar, como forma de corroborar quantitativamente à argumentação de precarização das relações trabalhistas, que segundo pesquisa DIEESE/CUT Nacional, do ano de 2014, há concretas diferenças de remuneração, jornada e tempo de emprego entre trabalhadores de setores tipicamente contratantes e tipicamente terceirizados, estas como forma dissimulada de relativização do emprego e enxugamento de garantias e direitos trabalhistas.

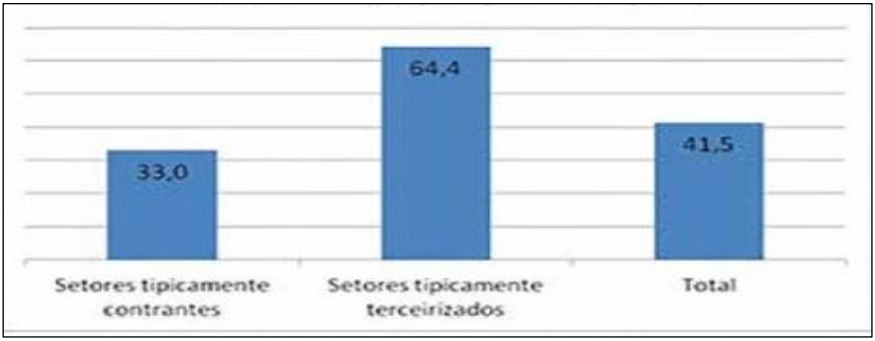
Tabela 1 – Condições de trabalho e terceirização, 2013

Condições de trabalho	Setores tipicamente contratantes	Setores tipicamente terceirizados	Diferença Terceirizados/ Contratante
Remuneração média (R$)	2361,15	1776,78	-24,7
Jornada semanal contratada (horas)	40	43	7,5
Tempo de emprego (anos)	5,8	2,7	-53,5

Nota: Setores agregados segundo Class/CNAE 2.0. Não estão contidos os setores da agricultura. Remuneração média em dezembro. Fonte: Elaborado por: DIEESE/CUT Nacional (2014). Base de dados: Rais (2013).

No estudo do Gráfico 1, o que se aponta é a rotatividade e volatilidade de emprego que o trabalhador precarizado se encontra. Sem contar, logicamente, a potencialidade maior de discriminação, acidentes de trabalho e não pagamento de verbas rescisórias. Senão, vejamos:

Gráfico 1 – Taxa de rotatividade por tipo de setor (2013)



Nota: Setores agregados segundo Class/ CNAE 2.0. Não estão contidos os setores da agricultura. Fonte: Elaborado por: DIEESE/ CUT (2014). Base de dados: Rais (2012); Caged (2013).

Nesse sentido, torna-se um desafio real a organização coletiva para proteção desses trabalhadores terceirizados e autônomos, frutos da reestruturação produtiva e, de uma forma geral, os que não encontram salvaguarda na normatividade protetiva e precarização de todo meio ambiente de trabalho.

Nessa toada, em que pese o movimento sindical venha se sujeitando a uma progressiva perda de conflituosidade, se apreende em um *locus* fundamental na contestação social da racionalidade formal, viabilizando a integração dessas perspectivas teóricas com a teoria dos movimentos sociais, a abranger outros pertencimentos e complementariedade com o repertório de ação na defesa dos direitos humanos.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos, professor titular da Universidade de Coimbra, indica uma hipótese de expansão do sindicalismo, com o escopo de projetar novas bandeiras de lutas, o que ele mesmo chama de "sindicalismo de movimento social", cuja intenção prevalecente encontra assento nas junções organizacionais entre sindicatos com a fusão junto à capacidade estruturante dos movimentos sociais, na ideia de um movimento amplo e em prol da efetivação das garantias fundamentais do ser humano mediante uma práxis transformadora e proponente, capaz de alterar o *status quo* político-cultural:

> A emergência deste sindicalismo de movimento social, que grosso modo traduz a opção por valores democráticos em detrimento de valores autoritários (LAMBERT; CHAN, 1999, p. 102; LAMBERT, 1999, p. 213), conduz-nos também a um conjunto de estratégias de organização laboral transnacional já em acção em vários países onde o trabalho é frequentemente realizado em maquiladoras.

> Tais estratégias, de recorte transclassista e transfronteiriço, envolvem: a constituição de redes de activistas e de organizações baseadas na comunidade, orientadas para o estabelecimento de formas de democracia participativa; a organização de campanhas e alianças transnacionais (envolvendo organizações religiosas, ambientais, sindicais, de mulheres, de consumidores, de direitos humanos) pela inclusão de códigos de conduta nas ETNs; a actuação conjunta entre sindicatos de países desenvolvidos e sindicatos de países subdesenvolvidos (nos quais são menores as garantias e direitos sindicais); petições por direitos humanos; etc (SANTOS, 2005, p. 67).

Além disso tudo, Ricardo Antunes chama atenção para uma clivagem ainda mais aguda e atual no recorte estrutural das relações de trabalho, na qual se denota a questão de gênero, dos aspectos geracionais entre jovens e idosos, entre nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, empregados e desempregados (ANTUNES, 2009). Toda essa fragmentação e estratificação na linha consequencial da crescente internacionalização do capital. Percebeu-se, inclusive, um movimento de feminização no processo produtivo do trabalho, porém sem uma política de equalização de carreira e do salário.

Sendo assim, o desenho mais frequente que se destaca no tocante às relações de trabalho, dentro da lógica atual do capital, é de um universo de antinomia fragmentado entre estáveis e informais, empregados e subempregados. Houve uma total metamorfose, fruto das nuances do próprio capitalismo financeiro, do trabalho social e sua centralidade. Figuras como a do "colaborador" surgem e se destacam nesse processo, no sentido da retirada de garantias e direitos, precarizados e sem sua individualidade, numa ação do capital destituída de qualquer educação ética e democrática.

Nesse sentido, como o próprio Paulo Freire nos ensina quando afirma que *estar sendo* é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão (FREIRE, 2000, p. 36).

Mencionando Ricardo Antunes novamente, ele exemplifica os fatores de reflexo das novas transformações das relações de trabalho junto à sociedade, alegando acerca do desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direito (ANTUNES, 2013). O que se constata desse cenário e do potencial positivo na proteção coletiva por parte das organizações sindicais, desse modo, é que se ampliou o leque da população, sob outra roupagem funcional nas relações empregado/empregador, necessitada de amparo com relação a novos direitos que surgem e para manter, inclusive, aqueles já conquistados a fim de preservar a dignidade da pessoa humana e buscar sua emancipação na práxis libertadora jungida à efetivação dos direitos humanos.

Trata-se de um enorme desafio organizar os trabalhadores informais, e tal perspectiva está disseminada tanto nos países do Hemisfério Norte quanto do Sul. Essa dimensão ainda é pouco considerada na literatura acadêmica e ação prática sindical, isto é, reunir e representar coletivamente esses sujeitos coletivos de direito na dinâmica social a partir dessa nova conformação da classe trabalhadora.

Sendo a Pedagogia do Oprimido essencialmente uma pedagogia do *alter* que se encontra à margem, periférico, acaba detendo um assento exatamente simétrico do ponto de vista organizacional e estrutural para esses interlocutores marginalizados da sociedade, por meio de movimentos populares em busca de direitos universalizantes e substituir a prescrição dos opressores por

outro conteúdo que contenha uma pauta interseccional e de vocação decolonial.

Não há, ao menos por enquanto, nenhuma concertação social que se destaque um projeto para reunir e propor salvaguardas para essa parcela precarizada da sociedade, a não ser a reconfiguração teórico-dogmática do sindicalismo num viés de sustentação material consciente e voluntária dos trabalhadores alinhada aos movimentos sociais de natureza emancipatória e a partir de uma nova agenda de lutas e repertório de atuação contra o capital.

Por certo, de acordo com Márcia da Silva Costa, a natureza atomizada, geograficamente dispersa e móvel dos locais de trabalho informais representava um problema terrível para a ação coletiva (COSTA, 2010). Obviamente, houve uma certa articulação de setores do Poder Público e de grandes empresas, com convergência de propósitos, para a flexibilização trabalhista diante da natureza do mercado de capital que se mostrava.

O professor Roberto Veras assim elenca alguns pontos:

I. Os governos atuaram em favor da flexibilização do mercado de trabalho e de condições laborais menos estáveis (com um apoio importante dos dois outros poderes institucionais e da mídia) por meio de medidas como: incentivos a um padrão determinado de reestruturação produtiva; reformas das leis trabalhistas visando à desregulamentação do mercado de trabalho; uma agenda de privatização e reforma do Estado em detrimento dos serviços e do funcionalismo públicos; uma posição antissindical e de criminalização dos movimentos sociais; políticas macroeconômicas divorciadas de metas de emprego.

II. A deterioração das condições de trabalho em geral, como consequência de todas as condições já aduzidas, produziu um ambiente extremamente

> desfavorável para os trabalhadores e a ação sindical (OLIVEIRA, 2017, p. 9-10).

Nessa toada, o sistema sindical como um todo não conseguiu angariar uma correlação de forças para sair de um cenário de crise existencial e permaneceu, portanto, numa espécie de inércia política e desatada de pauta propositiva, correlacionada com a pluralidade das relações de trabalho, adquirindo uma atuação mais com caráter de defesa e resistência frente aos ataques patronais e do Estado.

Pode-se afirmar, sem margem de dúvida, que o sindicalismo contemporâneo não goza de legitimidade social e se mantém desvinculado dos direitos fundamentais imbricados com uma agenda universal libertária para a sociedade como um todo, que esteja preocupada com a educação em direitos humanos divisada na pedagogia Freireana.

Toda ação de grupos organizados nesse contexto histórico de reestruturação do capital e do mundo precarizado do trabalho, por parte de movimentos sociais ou mesmo sindicais, deve adotar uma dimensão pedagógica dos processos instituintes e de efetivação em direitos humanos em perspectiva crítica.

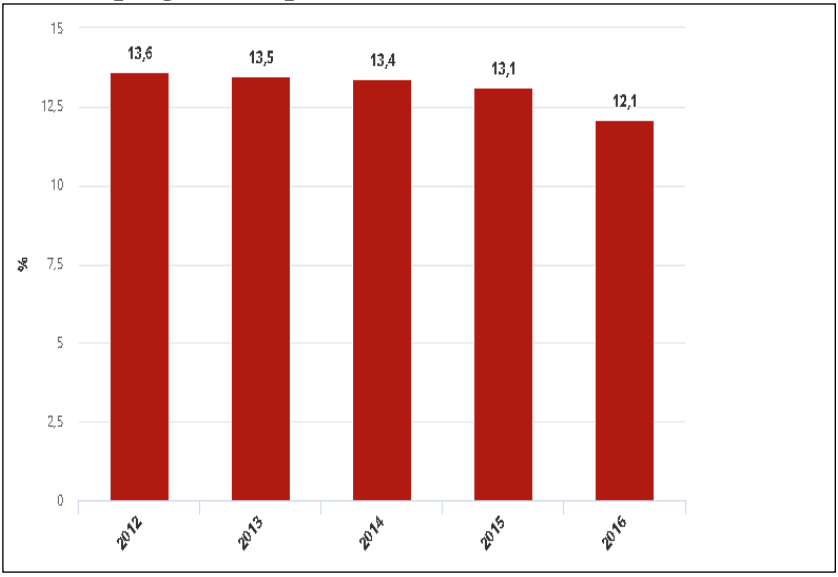
De forma ampliada, o professor José Humberto de Góes Junior, dentre outros autores, salienta a adoção de uma postura dialética e emancipatória dos direitos humanos, pautada no processo de construção de igualdade e da justiça, educando nas lutas histórico-sociais (GOES JUNIOR *et al*., 2021).

Dessa maneira, a chave analítica da questão do sindicalismo de movimento social, tanto debatido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, recai na dogmática de que as lutas dos movimentos e agremiações, por si só, devem se estruturar nos alicerces dos direitos fundamentais, para além da pauta clássica verticalizada intrínseca à gênese do movimento sindical e se

espraiarem no processo de construção de igualdade e justiça ampliada emancipatória.

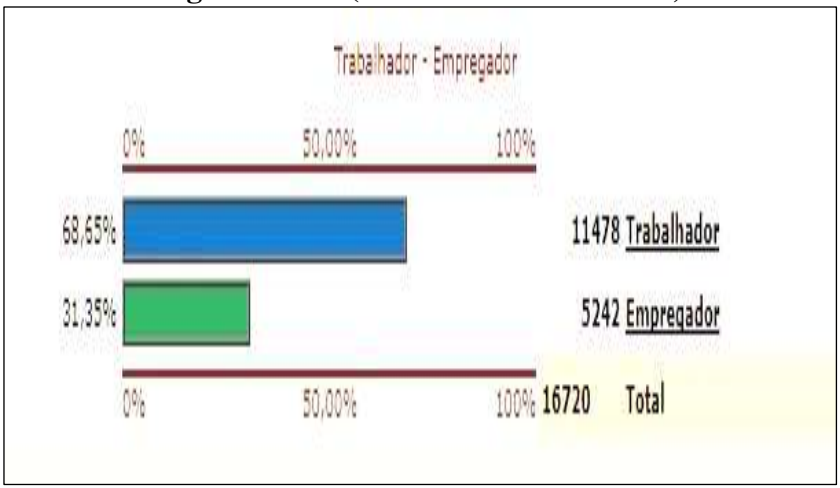
Retornando, de toda sorte, no tocante à estruturação sindical e seu decréscimo funcional, diversos fatores podem ser elencados para tal fenômeno, todavia um que aporta maior credibilidade é a sindicalização baixa e decrescente (16,2%, no ano de 2013), diante de 16.720 sindicatos registrados, segundo fonte do Ministério do Trabalho de novembro/2017, de acordo com os gráficos abaixo:

Gráfico 2 – Evolução da sindicalização de trabalhadores no Brasil (taxa envolve tanto pessoas ocupadas, quanto desempregadas e aposentadas com vínculo em sindicatos)



Fonte: IBGE.

Gráfico 3 – Sindicatos com registro ativo (até 13/11/2017 às 18:00)



Fonte: MTE.

Certamente o neoliberalismo e sua política financeira hegemônica fez debilitar a atuação sindical, essa na perspectiva de um mecanismo de proteção social. A partir do reordenamento do mundo capitalista gerado com a crise de acumulação e as mudanças estruturais nas relações de trabalho, agora extremamente precarizadas por uma reestruturação produtiva ao final do século XX, as massas amorfas de trabalhadores geradas por uma heterogeneidade na linha produtiva passam a não mais conseguir um sistema institucional, desvinculado do Estado, de representatividade efetiva e proteção social.

ORIGEM DO MOVIMENTO SINDICAL NO BRASIL E A DESCONEXÃO COM A NOVA MORFOLOGIA HETEROGENEIZADA DO TRABALHO. APROXIMAÇÃO *EM* E *COM* OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES EDUCATIVOS FREIREANOS

Importante mencionar que não se está a analisar a origem das lutas sociais organizadas dos trabalhadores no Brasil, objeto muito elástico para esse trabalho e sim, de algum modo breve, a origem oficial-normativa do movimento sindical.

Para uma compreensão mais aprimorada da gênese do movimento sindical no Brasil e o sentido de sua disputa político-social, necessário buscar entender sua origem em franca comparação com a Europa e o sistema de industrialização adotado.

Boris Fausto, levando em consideração a influência dos movimentos europeus, analisava sob o ponto de vista de correntes organizatórias e campo de incidência do movimento operário no Brasil, entre o fim do século XIX até o início dos anos 20, trazendo a incidência do anarquismo (anarcossindicalismo), o socialismo reformista (buscam a transformação gradativa do sistema social e defende autonomia organizatória dos trabalhadores e o "trabalhismo" (não põe em questão os fundamentos do sistema social, tão somente a angariar alguns direitos) (FAUSTO, 2016, p. 55).

Bem assim, é de se valer que a representação dos trabalhadores sofreu inúmeras mutações organizacionais no Brasil. Dessa maneira, em plena Era Varguista, sua essência consistia em uma pauta de reivindicação mais palpável, com vistas ao trabalho vivo, material e melhores condições econômico-salariais. O movimento sindical era mais propositivo e a linha produtiva dos

métodos de fabricação industrial era menos fracionada, muito embora vigorasse o mito da outorga (FAUSTO, 2016, p. 251).

Ocorre que, em meio à edição da Consolidação das Leis do Trabalho, na década de 30/40 e sob a égide de Getúlio Vargas, a organização sindical tinha estímulo sobretudo corporativista, oficial-institucional, alinhada às negociatas estatais. Razão pela qual, nessa linha, a cooptação do movimento sindical era instrumental na medida em que deixava de lado os elementos de *confronto, oposição* e *totalidade*, típicos de um movimento social combativo.

Mesmo com a ascensão do novo sindicalismo na década 70/80, lutando na Assembleia Constituinte de 1988, com viés socialista e de rompimento com o capital, não demorou muito para subsistir o sindicalismo negocial de Estado e sob resultados, de foco mais na mobilidade social particularista do que a busca emancipatória da classe trabalhadora e sua consciência de luta.

Adiante, com o subemprego, desemprego, informalidade e terceirização, agravados com a crise do capital nos anos 80 e 90, a dinâmica de amparo sindical aos trabalhadores teve que buscar novas formas institucionais para uma representatividade mais eficaz.

Como vimos anteriormente, o número de sindicatos foi para quase 17.000 no ano de 2017 e, quanto maior o número de sindicatos, maior a dificuldade de aglutiná-los em torno de um fim social comum, ante a superexploração da força de trabalho e contrário às mazelas da precarização das relações trabalhistas como um todo, inobstante a dependência sistêmica dos sindicatos com o Estado haja vista, de toda sorte, o imposto sindical cuja obrigatoriedade foi derrubada com a Reforma Trabalhista.

A crise atual não é dos sindicatos e, sim, de um modelo de organização sindical que, incapaz de desmanchar a ligação sistêmica com o Estado, não compreendeu estruturalmente que as relações de trabalho são completamente diferentes do início do século XX.

Nesse sentido, quanto mais pulverizada a disputa representativa, sem foco social generalizado e não mais por categorias profissionais pré-moldadas em lei, aliada ao monopólio da unicidade sindical, menor a força potencial dentro da regulação social do trabalho e contra os métodos hostis de organização do capital financeiro que se retroalimenta de suas próprias contradições e sempre de forma predatória na divisão internacional do trabalho.

O Brasil sempre foi retardatário quando falamos de organização do movimento sindical no tocante à Europa e ao Ocidente como um todo. Pelo menos cem anos de atraso. A luta organizada no Brasil e sua gênese, logicamente, teve marco temporal bem antes do ano de 1.930, sobretudo nas revoltas de escravos em que se deve adotar um paradigma da agência na medida em que os sujeitos coletivos negros desempenhavam sua contestação social de maneira ativa a partir de decisões própria e autônomas (CHALHOUB; SILVA, p. 02). Contavam, também, com europeus que, a partir da imigração e fuga do continente velho em razão da crise de 1.929, buscaram se aliar aos trabalhadores livres e libertos.

A proibição do tráfico internacional e o "fim" da escravidão em 1.888 abriram espaço aos trabalhadores brasileiros nas fábricas e os equipamentos industriais, de certa forma novos no país, eram manejados através de auxílio dos europeus. Brasileiros, em suma, consubstanciavam uma massa de camponeses e ex-escravos no início do século XX, inobstante as suas formas de resistência e repertório de ação contra as oligarquias.

Os detentores dos meios de produção no país, ex-agricultores e donos de escravos, passaram a utilizar valores de vendas principalmente de produtos primários, como o café, para comprar maquinários. Dessa maneira, pode-se dizer que se iniciava uma industrialização no Brasil e, consequentemente, uma gama de trabalhadores passaram a operar dentro do sistema, formando, como reflexo, a famosa divisão entre centro e periferias.

Na Era Vargas, a saber, o Estado foi artífice na concessão de direitos. Migrantes e homens advindos do 'fim' da escravidão, sem militância política e coletiva expressivas, eram presas fáceis para Getúlio Vargas aglutinar forças e cooptar os trabalhadores para um modelo sindical corporativo, a partir do fenômeno da oligarquização da atuação sindical e, como reflexo, naturalmente, a desaproximação das bases.

O grande retrocesso para uma pedagogia Freireana. Impiedosamente, esse foi o grande erro político para, hoje, considerar-se num estado de erosão do sistema sindical com graves falhas disruptivas na representação social e política da classe trabalhadora, em nítida desumanização dos oprimidos.

Concretamente, o que se teve foi que o pano de fundo que conjugava desemprego e precariedade no trabalho fez também com que os sindicatos mudassem as pautas de reivindicação. Se até os anos 1980 a questão econômico-salarial tinha prioridade, nos anos 1990 em diante (principalmente a partir de sua segunda metade), a temática da garantia do emprego e as tentativas de combate ao desemprego assumem o primeiro plano. Além disso, os sindicatos buscaram alternativas que ampliassem seu escopo de ação, contribuindo para a consolidação de novas institucionalidades burocráticas forjadas na crença de que a mera "liberdade" se transformaria em direitos na perspectiva jurídica (EDELMAN, 2016, p. 149).

Isso ocorreu em uma lógica que foi desde o sindicato de base até as estruturas intersindicais. Nesse sentido, as centrais sindicais de maior relevo acabaram por se envolver em projetos os mais variados em termos de formação profissional, constituição de cooperativas de trabalho e intermediação entre trabalhador e emprego, através de agências e centros de solidariedade. Em muitos casos, esse envolvimento se deu de forma defensiva, em detrimento de movimentos de mobilização dos trabalhadores.

Toda essa fragmentação da classe trabalhadora diante da crise estrutural na empregabilidade e sua fragilidade nas novas relações, a heterogeneidade e seus nuances, acabam por desprover os direitos e o próprio sentido do trabalho, central para a vida social do homem na percepção de Marx. E, dessa forma, emerge uma casta impermeabilizada da proteção de entidades sindicais que, de uma forma ou de outra, não se reciclaram com o tempo.

Pautados na estrutura corporativista e segmentados em categorias profissionais pré-definidas em lei, o sistema confederativo sindical detém graves problemas ao não assimilar, a partir da reestruturação produtiva do capital, que um nicho de trabalhadores informalizados, subtrabalhadores e mesmo os desempregados, alargam a fila de desprotegidos e não representados na política econômico-social do país.

E ocorre, ainda, uma paradoxal crise existencial dos sindicatos na medida em que, na grande maioria, seus estatutos sociais preveem uma luta pela dignidade da sociedade e com princípios gerais de cidadania e efetividade democrática para toda a sociedade civil. Entretanto, mantêm-se numa escala morfinizada de pautas meramente categorizadas e abraçados a uma política sindical salarial que, certamente, no início do século XX fazia total sentido, já que se tratava de um período em que o Estado intervencionista orquestrava uma política corporativa e de cunho reformista, de alto grau nacionalista, fazendo com que os sindicatos tivessem uma dependência umbilical do sistema.

Giovanni Alves promove uma leitura irrepreensível da conjuntura, a seguir trabalhada:

> Significa dizer que, se o sindicalismo também não se horizontalizar, não conseguirá contemplar a classe trabalhadora nesse universo fragmentado de estáveis e informais, de desempregados e subempregados. A

> crise do sindicalismo assumiu uma grande dimensão no âmbito político-ideológico, caracterizada pela integração dos sindicatos à lógica mercantil, limitando a *práxis* sindical ao universo da mercadoria e procurando garantir, na maioria das vezes, tão-somente melhores condições salariais. A dimensão de classe tem sido abandonada em prol de práticas que garantam a preservação de interesses de segmentos que já se encontram organizados, e por que não dizer, ainda inseridos no mercado de trabalho assalariado (ALVES, 2000, p. 265).

O necessário rearranjo de toda sistemática sindical e seu grau de participação ativo perante a sociedade civil, como um todo, perpassa pelo necessário desfazimento desse apêndice estatal que se caracterizou ao longo de todo o tempo o sistema confederativo. A aproximação das entidades sindicais aos movimentos sociais de base no geral é também assinalada por Francisco Weffort:

> Além disso, essa prática, em seu conjunto, teria resultado na dependência do movimento sindical em relação ao Estado e no distanciamento das bases. Esse último aspecto apresentava os limites fundamentais da orientação stalinista, que não priorizava as 'organizações das bases operárias nas empresas, único fundamento sólido de qualquer perspectiva de reorganização do conjunto do movimento operário em um sentido democrático e independente (WEFFORT, 1978, p. 03).

As metamorfoses nas práticas sociais do trabalho e a permanente reinvenção das práticas sindicais, como reflexo imediato dessas mudanças, passam a ter uma relevância nevrálgica diante da precarização e fragmentação generalizadas do trabalho cuja

caracterização nos remete à reestruturação produtiva do capital no final do século passado.

Caminhos que extraiam as amarras de uma pauta fixa e descontínua vão ao encontro do que um novo sindicalismo social pode articular com temáticas extra laborais e que componham grupos desfavorecidos na perspectiva de interesses libertários comuns e que incidam sobre a própria dicotomia capital versus trabalho, o autoritarismo e, sobretudo, angariar a consciência e o sentimento no trabalhador de sujeito revolucionário no escopo da transformação social na raiz conceitual marxista.

Maria da Glória Gohn conceitua cirurgicamente os movimentos sociais como sendo:

> Ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios, disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesse em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 2011, p. 44).

A cultura da cidadania e dos direitos humanos, o trabalho de base epistemológico disseminado entre as polaridades do processo cognitivo do ser social e seu objeto de luta, atributos tão Freireanamente difundidos, são instrumentos capturados na gramática prático-literária dos movimentos sociais clássicos e suas ações coletivas a se agregarem à pauta temática do aparato sindical,

em prol da retomada de seu encantamento no mundo do trabalho e na sociedade civil.

CONCLUSÃO

Os sindicatos e, de uma forma geral, o sistema sindical em todos os seus graus de constituição no ordenamento jurídico, perderam a capacidade de intervenção na realidade social, inobstante detenha um papel estratégico dentro da lógica do capital, da centralidade do trabalho e desalienação.

O velho classismo sindical não mais comporta a representação dos sujeitos coletivos filhos do subemprego e do desemprego em si que, fruto da reestruturação produtiva, impôs à sociedade, além da marginalização do trabalhador, a imprescindível lupa de um sinal vital para que a estrutura sindical se renove e, ainda, se desalinhe das vísceras do Estado para, de forma concreta e independente, coordenar a luta, a disputa no campo político e a resistência social alinhada aos diretos humanos.

De todo modo, uma nova forma de pensar o próprio sentido do "sindicalismo libertário" e "sindicalismo de movimento social" tem que ser refletida, de maneira a acompanhar as alterações do sistema produtivo do capital e protegendo a casta de trabalhadores, hodiernamente e em sua maioria precarizados, informalizados e fragilizados diante do desemprego estrutural que o arranjo do capital trouxe consigo nos últimos 30 a 40 anos.

Mesmo sendo incontroverso que os ataques à organização sindical se intensificaram após o Golpe de 2016 e a perpetuação da 'educação bancária' do capital, os novos caminhos perpassam por um novo sindicalismo de movimento social popular, em que as articulações entre as temáticas de interesse apenas laboral e sindical

e as temáticas de diversos outros grupos sociais se combinem e se interliguem em busca de interesses emancipatórios em comum.

Os próprios sindicatos já experimentaram essa passagem de organização e estruturação quando se realinharam de uma representatividade de artesãos nas antigas corporações de ofício para os trabalhadores fabris e industriais, ao longo da intensificação mercantilista e Renascimento comercial/urbano.

A convergência de luta contra os métodos de trabalho hostis e hierárquicos, autoritários e, também, a favor de práticas sociais e ambientais úteis à preservação dos *habitats* naturais, a inserção nas pautas interseccionais e agregadas com forças sociais democráticas e populares são instrumentos constituintes do repertório de ação capaz de colocar em voga a autonomia da vontade coletiva, numa conjugação movimento sindical e movimento social a partir de uma agenda libertária conjunta.

Inserir o trabalho ético no centro da agenda e do contrato social é uma meta democrática fundamental, a se desvincular da lógica destrutiva metabólica do capital. A ética universal de Paulo Freire tem como sentido e referência o outro. Por isso os movimentos sociais organizados são considerados por ele como escola da vida. Uma necessidade premente de uma concertação social comum e libertária para a formação de um sindicalismo de movimento social global, priorizando e valorizando a relação com amplos setores da sociedade, para além dos trabalhadores representados pelos sindicatos.

Organizar os supostamente inorganizáveis através da ação e reflexão freireanas. Pensar o oprimido de forma global e totalizante na sociedade. Fazer dos direitos humanos a gramática dos atores periféricos a partir de uma estrutura de ação coletiva articulada entre conflitos de trabalho e os demais conflitos sociais transversais como força constituinte de práticas educativas contra hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. "As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate". **Revista Lua Nova**, n. 76, 2009.

ALVES, G. "Dimensões da reestruturação produtiva do capital". **Portal Eletrônico da UECE** [2008]. Disponível em: <www.uece.br>. Acesso em 21/07/2020.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Editorial Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. "A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade". **Revista Nueva Sociedad**, junho, 2012.

ANTUNES, R. "O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural". **Revista Theomai**, n. 19, 2009.

ANTUNES, R. "Trabalho e precarização numa ordem neoliberal". *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ANTUNES, R. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Campinas: Editoria Boitempo, 2001.

ARAÚJO, E. M. V. "Movimentos Sociais e a Verdadeira Valorização do Trabalho sob a Perspectiva Constitucional". *In*:

HENRIQUE, C. A. J. *et al*. (coords.). **Trabalho e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2008.

BOITO JR, A. "O sindicalismo de Estado no Brasil; Idem. 'Reforma e persistência da estrutura sindical'". *In*: BOITO JR, A. (org.). **De volta para o novo corporativismo**: A trajetória política do sindicalismo brasileiro. São Paulo: Fundação Seade, nº 3, 1994.

CASTELLS, M. **Redes de Indignação e Esperança**: Movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

CHALHOUB, S.; DA SILVA. F. T. "Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980". **Cadernos AEL**, vol. 14, n. 26, 2009.

COSTA, M. S. "Trabalho informal: um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira". **Caderno CRH**, vol. 23, n. 58, 2020.

D' INCAO, M. A. (org.). **O Brasil não é mais aquele**: Mudanças Sociais após a redemocratização. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

EDELMAN, B. **A legalização da classe operária**. São Paulo: Editora Boitempo,2016.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JUNIOR, J. G. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Placido, 2016.

ESTANQUE, E. “Sindicalismo e movimentos sociais: ação coletiva e regulação social no contexto europeu e português”. **Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais**, n. 23, 2009.

ESTANQUE, E. “Trabalho e sindicalismo – os impactos da crise”. **Finisterra – Revista de Reflexão e Crítica**, n. 65, 2009.

FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social**: 1890-1920. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2016.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

FERREIRA, A. C. **Sociedade da austeridade e direito do trabalho de exceção**. Porto: Vida Económica, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

GIANNOTTI, V. **História das Lutas dos Trabalhadores no Brasil**. São Paulo: Editora Mauad, 2007.

GÓES JUNIOR, J. H. *et al*. “Educação em Direitos Humanos Achada na Rua: construção histórica e desafios da EDH”. *In*: SOUSA JÚNIOR, J. (org.). **O Direito Achado na Rua**: Introdução Crítica ao Direito como Liberdade. Brasília: OAB Editora, 2021.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Editora Loyola, 2011

HABERMAS, J. “New social movements”. **Telos**, n. 49, 1981.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2011.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KURZ, R. **O Colapso da Modernização**: Da Derrocada do Socialismo de Caserna à Crise da Economia Mundial. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

LEITE, M. P. **O futuro do trabalho**: novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Editora Scritta, 1994.

LIRA, F. B. **A greve e os novos movimentos sociais**: para além da dogmática jurídica e da doutrina da Organização Internacional do Trabalho. São Paulo: Editora LTr, 2009.

LOPES, A. F. A. **Empresa e Sociedade**: função social e abuso de poder econômico. São Paulo: Editora Quartier Latin, 2006,

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARCELINO, P. R. P. **Trabalhadores terceirizados e luta sindical**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

MARX, K. "A guerra civil na França". **Ebook Brasil** [1999]. Disponível em: <www.ebookbrasil.org>. Acesso em: 3/09/2022.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, R. V. "Trabalho precário, desenvolvimento e a questão social no Brasil: um caminho tortuoso e difícil". **Revista Análise**, n. 30, 2017.

OLIVEIRA, R. V.; LADOSKY, M. H. "O novo sindicalismo pela ótica dos estudos do trabalho". **Revista Mundos do Trabalho**, vol. 6, n. 11, 2014.

PORTO, N. "Sofrimento banalizado em "Carne e Osso": o direito a qual proteção fundamental?" **Revista do TST**, vol. 78, n. 3, 2012.

RAMOS, G. O.; DUTRA, R. Q. "Tendências desmobilizadoras oriundas da terceirização e da precarização trabalhista: reflexos na atuação sindical". *In*: DELGADO, G. N.; BRITTO, R. J. M. (coords.). **Trabalho, Constituição e cidadania**: A dimensão coletiva dos direitos sociais. São Paulo: Editora LTr, 2014.

ROSSI, W.; GERAB, W. **Para entender os Sindicatos no Brasil**: uma visão classista. São Paulo: Editora Expressão Popular: 2009.

SANTOS, B. S. (org.). **Trabalhar o Mundo**: Os caminhos do novo internacionalismo operário. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas São Paulo: Boitempo, 2016.

SIQUEIRA, G. S. **História do Direito de Greve no Brasil (1890-1946)**: Criminalização, Mito da Outorga e Movimentos Sociais. Coleção Direito e Emancipação. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017.

TOURAINE, A. “Os novos conflitos sociais: para evitar mal-entendidos”. **Lua Nova**, n. 17, 1989.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Florianópolis: Editora Em Debate, 2013.

WEFFORT, F. Democracia e movimento operário: algumas questões para a história do período 1945/1964. **Revista de Cultura Contemporânea**, vol. 1, 1978.

CAPÍTULO 2

As Tramas da Participação na Pedagogia Freireana: Fundamentos para uma Democracia Radical

AS TRAMAS DA PARTICIPAÇÃO NA PEDAGOGIA FREIREANA: FUNDAMENTOS PARA UMA DEMOCRACIA RADICAL

Sandro de Castro Pitano

Este capítulo se origina de um projeto recentemente concluído: "As articulações teóricas e metodológicas do pensamento de Paulo Freire: diálogos explícitos, implícitos e possíveis". Trata-se de uma investigação que desenvolveu um amplo estudo sobre o conjunto da obra de Paulo Freire, buscando identificar os autores e correntes de pensamento nela presentes, compreendendo de que formas foram incorporados ao longo da sua sistematização, consolidando um conjunto de raízes intelectuais. Além de identificar autores e correntes que contribuem na sistematização do pensamento freireano, buscou-se compreender de que modo são articulados; quais conceitos e concepções desses autores são apropriados por Freire e como ele os relaciona no conjunto de sua obra. Para tanto, organizamos 32 livros publicados em português, em cinco períodos:

1) até 1964, antes do Golpe Civil Militar;
2) até 1980, no período de exílio;
3) pós-1980, retorno do exílio-obras dialogadas;
4) escritos pós experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação, em São Paulo (SME-SP); e,
5) obras organizadas, póstumas. Realizamos a leitura e o fichamento de cada um deles, considerando os aspectos já mencionados. Denominamos esse trabalho como "arqueologia biobliográfica" de Paulo Freire, ou simplesmente de "trama".

Neste texto buscamos compreender em profundidade, embora sem a pretensão de esgotar o tema, os princípios da participação que permeiam, na forma de uma trama complexa, o pensamento político e pedagógico de Paulo Freire. Indaga-se, entre outras questões, sobre as experiências históricas, direta ou indiretamente vivenciadas, que o teriam influenciado na incorporação da participação como premissa basilar de sua pedagogia libertadora. Além disso, buscamos analisar e compreender as apropriações que o Freire efetua e as articula no dimensionamento dessa participação com algumas dessas influências. Assim, merecem destaque os seguintes temas e respectivos autores: O movimento da consciência e seus níveis – Álvaro Vieira Pinto; O diálogo como fundamento – Martin Buber, Karl Jaspers e Gabriel Marcel e o conhecimento dialógico de Eduardo Nicol; Historicidade, formação histórico social do sujeito e protagonismo – Karl Marx, Lev Semionovich Vigotski e Erich Fromm; Responsabilidade política e compromisso com a democratização social – Franz Fanon, Zevedei Barbu e Karl Mannheim; e a análise sociológica de Wright Mills.

Na primeira parte do texto desenvolvemos uma breve abordagem conceitual sobre a participação e seu vínculo com a democracia, promovendo uma contextualização introdutória no pensamento freireano. Na sequência, adentramos no que chamamos de tramas da participação, tramas que se constituem em duas dimensões inter-relacionadas e complementares, a prática e a teórica. A primeira é biográfica, na qual analisamos algumas experiências narradas por Freire nas instâncias pessoais (vividas no cotidiano) e profissionais (inseridas nas relações diretamente profissionais), reveladoras de uma apropriação da postura participativa. A segunda enfoca a dimensão teórica, investigando autores e autoras que influenciaram Paulo Freire, bem como a prática da reflexão que sempre adotou na sua postura curiosa em relação à realidade. Nas

considerações finais sintetizamos o percurso investigativo, visando elencar os principais achados que a pesquisa possibilitou.

PARTICIPAÇÃO, CONCEITO E BASE DA DEMOCRACIA NA OBRA DE PAULO FREIRE

A participação pode se referir à ação e ao efeito de participar, podendo implicar na tomada de decisão, dependendo do contexto. Conforme Bobbio (1998, p. 888):

> Na terminologia corrente da ciência política, a expressão Participação política é geralmente usada para designar uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e por aí além (BOBBIO, 1998, p. 888).

Nesse sentido é conhecida como participação cidadã, tipicamente prevista nas sociedades democráticas, sobretudo ocidentais. Como a democracia se caracteriza, majoritariamente, como representativa, a participação tende a se resumir ao momento do voto, quando são escolhidos os representantes que ocuparão os cargos no poder executivo e no poder legislativo. Streck e Adams (2006) destacam, juntamente com o voto, as manifestações públicas, os movimentos sociais, as associações, as redes (sociais), os fóruns da sociedade civil, as câmaras setoriais, a gestão participativa, as

conferências e os conselhos como outras formas de participar; denominam-nas como lugares da participação. Considerando ambas as definições – ato ou efeito de participar, de maneira genérica, e participação como envolvimento nas decisões políticas, como participação cidadã, problematizamos a participação como construção existencial humana que depende e se origina de processos de aprendizagem.

De acordo com Marshall (1967) a cidadania, a partir da modernidade, subdivide-se em civil, política e social. A primeira diz respeito ao período de sistematização do direito burguês, garantidor das liberdades individuais, conforme demonstra a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). A cidadania política é sedimentada ainda no século 19, através da participação em democracias representativas e é o voto que a simboliza, conferindo ao cidadão o papel de agente nas relações de poder. E, por fim, a cidadania social, composta por um conjunto de temas específicos, emergentes a partir da ação de grupos que reivindicam direitos.

Nas palavras do autor (1967):

> Os direitos políticos estão relacionados ao direito de participar no exercício do poder político como um membro de um organismo investido da autoridade política ou com eleitor dos membros de tal organismo. Os direitos civis são necessários à liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento, fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Enquanto que os direitos sociais referem-se a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 61).

O que Marshall explicita é que o modo de produção e consumo dominante, ao primar pela posse do capital, determina a capacidade de participação. Comparativamente, "o consumo é o ópio pós-moderno", condicionando o comportamento coletivo, responsável pela alienação, e conduzindo ao individualismo sem limites.

Contrariando essa perspectiva sistêmica, o pensamento de Paulo Freire considera que a participação resulta de um processo de aprendizagem, pois assim como "é decidindo que se aprende a decidir" (FREIRE, 1996, p. 119), é participando que se aprende a participar. A educação pode e deve construir a cultura da participação:

> Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (HORTON; FREIRE, 2003, p. 149).

Por essa perspectiva se configura um enfrentamento das relações mercadológicas que tem avançado sobre os processos educativos de maneira geral. Quem define o que e como deve ser estudado? O que importa ser avaliado e como deve ser o processo avaliativo? Tais definições costumam ser tarefa exclusiva de órgãos governamentais os quais, não raro, se submetem à ingerência dos interesses privados. A apropriação ou o oposto, a não apropriação desse processo pelos sujeitos concretamente implicados é uma forma de negação da cidadania na perspectiva da participação e da

democracia. O protagonismo cognitivo remete a essa origem, não implicando apenas no contexto de sala de aula e nas relações entre professor, aluno e conteúdo. Afinal, nesse momento o processo já chega pré-definido por sujeitos anônimos e direcionado segundo os seus interesses. O que resta a professores e alunos? Apenas o cumprimento de programas fixados pela lógica sistêmica, reproduzindo um ciclo de apassivamento e negação das múltiplas possibilidades de construir conhecimento.

É por isso que cabe à educação constituir-se em vetor de formas mais radicais de participação teórica e prática, almejando um nível mais profundo de percepção dos fatos. A alfabetização, por exemplo, pode assumir duas perspectivas de ação, dependendo da visão de mundo daqueles que a coordenam. Em uma, os analfabetos são indivíduos marginalizados e inferiores, que precisam ser inseridos, incluídos no estilo de vida dominante. Os educadores são agentes de inclusão, imbuídos da tarefa de emancipar os marginalizados de sua condição, excessivamente, inferior – uma espécie de salvação dos excluídos, para que possam participar, minimamente, da dinâmica social que se moderniza a cada dia. Na outra, em que os analfabetos são considerados oprimidos pelo sistema, a educação assume a tarefa humanizadora e libertadora de constituir sujeitos sociais. Suas características, em conexão com a visão de mundo que sustenta, assim a revelam.

Participar implica:

> por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas." Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos

> momentos da administração [...]. Participação popular para nós não é um slogan mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (FREIRE, 2006, p. 75).

Nos primeiros anos da década de 60 (século 20), surge no Brasil o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, na esteira dos objetivos "inclusores" até então empreendidos. Porém, a alfabetização vem acompanhada de outro termo, a conscientização, de acordo com o inovador método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Surge uma outra face da educação popular, com seus novos fundamentos teóricos bem mais afinados com as emergências concretas de um país subdesenvolvido, em busca de crescimento:

> Estavam aí apontados os elementos indispensáveis à compreensão das vicissitudes da educação popular, nos primeiros anos da década de 1960. Como pano de fundo, a formação das grandes "massas urbanas" e sua crescente participação na vida política. Como atores principais, os diversos agentes e movimentos empenhados na conquista da influência sobre estas populações. A "emergência das massas urbanas" e, no final do período, também de alguns contingentes das "massas camponesas", a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a esta condição, a atuação das lideranças "populistas" e a política "populista" em geral, o nacionalismo, a ação social da Igreja Católica, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da "ordem" contra as ameaças visualizadas em cada um destes fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes os elementos que permearam a criação e a prática do método de Paulo Freire (BEISIEGEL, 1989, p. 17).

Com Freire, inverte-se toda uma lógica interna daquela educação popularista. Se antes a dinâmica visava inserir no povo valores que lhe eram externos, nesse momento, o fundamental era assumir com o mesmo os seus valores, para, a partir deles e sem negá-los, qualificá-los diante da sociedade classista. A outra inversão tem lugar nos objetivos ideais do processo educativo, anteriormente a serviço da acomodação popular e, a partir daí, modificando-se, logrando a desacomodação. De uma ação impositiva, passava-se, pouco-a-pouco, à ação libertadora. Mesmo direcionado pelo estado, imbuído de anseios desenvolvimentistas, a interpretação freireana de que se tratava de um processo de mudança, necessário à democratização, revestia o movimento de educação popular de um ideal libertador.

Na sequência almejamos adentrar nas tramas da participação elaboradas por Paulo Freire na sistematização de seu pensamento político e pedagógico. Iniciamos analisando aspectos biográficos de sua vida, com ênfase nas experiências que, acredita-se, teriam contribuído para a incorporação dos processos participativos como mediações pedagógicas. A seguir, aprofundaremos a abordagem teórica que teve início com o projeto sobre a arqueologia (considerada como uma escavação profunda na obra) do pensamento de Freire, explorando os referenciais que ele adotou ao longo de seus escritos.

AS TRAMAS DA PARTICIPAÇÃO EM PAULO FREIRE: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

A partir de Freire estamos falando de participação como mediação pedagógica, porém, que participação é essa? Trata-se da participação concebida em um projeto de sociedade, atrelada, portanto, a uma concepção educacional, política e econômica

específica. De maneira ampla, uma concepção democrática que almeja instaurar processos de permanente radicalização da participação, assentada em princípios tais como liberdade, responsabilidade, respeito e tolerância.

É a partir do exercício participativo que os integrantes de um grupo podem construir um posicionamento novo, capaz de conduzir a tomada autônoma de decisões. Dessa forma, "toda ação educativa é um processo de descobrimento, criação e recriação de conhecimentos" (JARA, 1985, p. 10), em que conhecer se constitui em imperativo para agir e agir, em imperativo para transformar. A pedagogia freireana se constitui como um processo participativo de construção e apropriação do conhecimento, assim como de tecnologias para transformação da sociedade. Na *Pedagogia da esperança*, obra permeada de reflexões, Freire (1992, p. 12) explica já na introdução – primeiras palavras – que procura "analisar ou falar de tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade em que a Pedagogia do oprimido", com a qual se reencontra reflexivamente, "era anunciada e foi tomando forma, primeiro, na oralidade, depois, graficamente". Ele mesmo sinaliza para as tramas teórico-práticas a partir das quais gestou seu pensamento, remetendo à infância e demais momentos concretamente vivenciados. Sua narrativa conecta fatos, experiências marcantes com sentimentos de profundo significado existencial. É assim que destaca, por exemplo, a "experiência que pusera fim à recém iniciada carreira de advogado" lembrando da emoção seguida de sua definição radical em diálogo com Elza, sua esposa: "já não serei advogado" (FREIRE, 1992, p. 16-17). Em seguida afirma não imaginar, naquele momento, que anos depois "escreveria a Pedagogia do oprimido, cujo discurso, cuja proposta tem algo que ver com a experiência daquela tarde" (p. 18).

As tramas teórico-práticas, aprofundadas pela reflexão permanente sobre a participação vivenciada ao longo da vida, são explicitadas por Freire (1992) nas seguintes passagens:

> Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de "soldaduras" e "ligaduras" de velhas e puras "adivinhações" a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu "li" a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse... (p. 19-20).
>
> Neste esforço de relembrar momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas, ao escrever a Pedagogia do oprimido e continuariam hoje ao repensá-la, me parece oportuno referir-me a um caso exemplar que vivi nos anos 50. Experiência de que resultou um aprendizado de real importância para mim [...] (p. 20).

Referia-se ao período em que esteve no SESI, experiência na qual "tramou algo de que a *Pedagogia* (do oprimido) foi uma espécie de alongamento necessário" (1992, p. 18).

O período de exílio, principalmente o vivenciado no Chile, se constitui como outra fonte de aprendizagens marcantes para Freire. Como ele explica, "os quatro anos e meio que vivi no Chile foram assim anos de um profundo aprendizado" (1992, p. 43). Essas experiências de aprendizagem, tramadas com "o tempo fundante do

SESI, se consolidaram na prática chilena e na reflexão teórica que sobre ela fiz" (1992, p. 44).

São muitas as tramas oriundas de experiências marcantes quanto à participação sobre as quais se salientam, de forma breve e introdutória, alguns exemplos extraídos da *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. As experiências ora ilustradas compreendem momentos pessoais e profissionais em profunda conexão, provocando tramas formadoras do sujeito em processo. Constituindo-se em meio às aprendizagens extraídas do vivido, da reflexão sobre o vivido e do diálogo teórico que o complementa e aprofunda, envolvendo um autêntico processo epistemológico crítico. Percebe-se que nessas experiências o fazer parte – participar ativa e intensamente – é uma característica do sujeito, ao mesmo tempo protagonista e narrador. São relembrados processos complexos, repletos de interação, cuja vivência repercutiu de maneira constante na aprendizagem do sujeito, no seu desenvolvimento. O protagonismo revelado nessas experiências fora incorporado pelo sujeito em desenvolvimento, evidenciando, por meio das tramas a partir do vivido-refletido, a participação como protagonismo histórico.

AS TRAMAS DA PARTICIPAÇÃO EM PAULO FREIRE: INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Participação como protagonismo histórico. Em "A imaginação sociológica", Mills (1959) problematiza as condições que permitem a manutenção da ordem social, salientando a apatia das massas como elemento fundamental das sociedades da época. Paulo Freire analisou esta obra de Mills, conforme se observa em seus livros Educação como prática da liberdade, (1967), Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1981), Pedagogia do

oprimido (1974), Educação e mudança (1976) e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996). Mills (1959) afirma que toda a simbologia social é organizada para legitimar o modo de ser e as relações de poder tal como elas estão, evitando rupturas. Sobretudo a educação como sistema coordenado, que atua para legitimar o poder instituído. Diante disso, a participação não caberia, menos ainda uma educação para a participação.

Em outra obra, A nova classe média, Mills (1969) analisa o surgimento de uma nova classe média nos Estados Unidos diante das transformações socioeconômicas pós-segunda revolução industrial. Preocupado bem mais com a democracia política do que com a econômica, Mills traça um perfil psicológico que caracteriza uma postura coletiva contrária à democratização do poder, moldada por uma cultura de massas alienante e conservadora em relação às próprias conquistas. Ele considera que a classe média reúne interesses e propósitos específicos em relação, por exemplo, às classes economicamente inferiores, visando manter seu status social e padrão de vida. Consequentemente, a perspectiva política e social dessa classe acaba se alinhando à cultura das elites dominantes e assumindo como seus os mesmos interesses conservadores e autoritários.

A participação popular não se materializa apenas por meio dos mecanismos institucionais e/ou legais, como o voto em período de eleições, o que reflete uma participação institucionalizada. Pensando em termos de radicalidade democrática, ela necessita ir além desses mecanismos, transgredindo o formalmente previsto. Afinal, a participação é um processo social que possibilita às camadas populares manifestar seus anseios, interesses e necessidades, interferir, influenciar, participar da elaboração e da tomada de decisão, bem como controlar sua implementação. Com Freire, tratar da participação popular é tratar, necessariamente, da

construção do ser humano enquanto sujeito transformador da história.

A historicidade que Freire considera é reflexo das muitas influências de Marx em seu pensamento. Somente a partir da compreensão da presença do passado na concretude da realidade atual será possível buscar um protagonismo autêntico. É isso que caracteriza a sua visão possibilista, segundo a qual a realidade está sendo construída, permanentemente, pela ação humana. Como Marx (1971, p. 15) Freire acredita que "os homens fazem a sua própria história mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado".

A afirmação do protagonismo histórico de influência marxista Freire explicita no processo educativo ao explicar que todos, na condição de sujeitos, ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Aprender e ensinar são experiências fundamentais e inseparáveis, as quais se consolidam radicalmente ao serem protagonizadas por todos os participantes do processo. E o movimento de libertação, como processo histórico, parte do protagonismo dos oprimidos. Portanto, tomando a ação educativa como referência, é imperativo que se rompam as posturas passivas do espectador, substituindo-as pelo protagonismo do sujeito que atua como ser em construção.

A visão de mundo como processo, aparentemente compartilhada por Freire e Vigotski, compreende uma concepção educativa que transcende a tradicional fragmentação da aprendizagem. Enfatizando o processo, ambos concebem o mundo como realidade objetiva da qual o ser humano é uma parcela orgânica e ativa, constitui-se como historicidade, forma não determinista de compreendê-lo. Por isso, ao invés de separar, a pedagogia freireana busca conectar múltiplas dimensões envolvidas no movimento cognitivo, com ênfase na relação entre teoria e

prática, que é datada e situada (historicidade) no contexto vivencial dos sujeitos. Aprender é desenvolver e o desenvolvimento é resultado de um processo complexo, autenticamente vivenciado por cada sujeito no conjunto de suas interações com o meio (físicas e culturais).

Como realidade histórica, o mundo coloca o sujeito na perspectiva do espaço temporal, cujo dinamismo da feitura pode ser analisado no passado, no presente e no futuro. Inserido nessa dinâmica, aceita que a existência humana é devir e sua realização concebe o futuro como problema aberto à capacidade de realização, de todos e cada um. Com Freire e Vigotski, ao considerar, necessariamente, a presença do (s) outro (s), do qual o sujeito depende para se constituir, o mesmo passa a ser assumido como a união dos componentes biológico e psíquico, um conjunto que atua afirmativamente diante do mundo. O eu - sujeito se percebe em sua identidade diferente diante dos outros e se objetiva ao interagir: desde uma base teórico-epistemológica idêntica, ainda que um o faça da pedagogia e outro da psicologia, entende-se que Paulo Freire e Lev Vigotski comungam a concepção de ser humano como sujeito ativo e interativo (ALVES, 2012, p. 120). A partir de Freire e Vigotski (cuja produção se concentra no começo do século XX), a subjetividade se explica pela sua dimensão interna e externa em permanente processo de construção, relacionado, diretamente, às práticas sociais e aos significados compartilhados. É experiência social que constitui o sujeito, portanto, a ação no mundo e sua consequente transformação são instâncias inerentes ao ser, o sujeito social.

Segundo Rego (2012, p. 41), para Vigotski “quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro”. A afinidade com Freire é nítida e se materializa no significado e objetivos da educação que defende: possibilitar ao homem alcançar

o teor de sua existência, intervindo no mundo como sujeito e afirmando sua liberdade. Em outras palavras, participar ativamente da própria formação.

Participação como ação relacional-humanizadora. Com Erich Fromm, Freire encontra amparo na análise sobre a unilateralidade da humanização: somente os opressores são humanos, os demais, apenas coisas. Coisas são passivas, não precisam nem devem atuar. A manutenção da condição humana como objeto conduz à frustração, expressão da contrariedade diante da forma de estar no mundo. Lembremos da negação da vocação humana para ser mais, afirmada por Freire. Uma vez negada, essa vocação gera uma frustração, como explica Fromm (1962, p. 146-147):

> É de se presumir que o grau de destrutividade de cada indivíduo seja proporcional à intensidade com que sua vida foi tolhida. Não quero com isso referir-me às frustrações individuais de tal ou qual desejo instintivo, porém, à mutilação de sua vida inteira, ao bloqueio da espontaneidade do crescimento e da expansão das suas capacidades humanas sensuais, emocionais e intelectuais. A vida possui um dinamismo interior próprio, que tende a crescer, a expressar-se, a ser vivido. Assemelhasse-nos que se esta tendência for baldada, a energia voltada para a vida sofrerá um processo de decomposição, transmutando-se em energias voltadas para a destruição (FROMM, 1962, p. 146-147).

O fato de ter negada a vocação, caracterizando uma *vida não vivida* segundo Fromm, resulta na frustração, na destrutividade de si mesmo e das outras pessoas. A partir de uma abordagem psicanalítica, Fromm (p. 148) aponta mecanismos de fuga, entre os

quais o mais adotado é a negação de si mesmo, quando o indivíduo "adota inteiramente o tipo de personalidade que lhe é oferecido pelos padrões culturais", e se torna exatamente o que a sociedade espera que ele seja.

Com Buber, Jaspers e Marcel, Freire irá tramar uma compreensão relacional entre os seres humanos fundada no encontro dialógico *autêntico*. Encontro apropriado e contextualizado no âmbito das relações opressor-oprimido, no qual o diálogo tem lugar entre os primeiros. *Eu* e *tu* (tudo que é outro, pessoas, coisas) representa um encontro do ser com o mundo, ao passo que *eu* e *isso*, normalmente atribuído a relações com as coisas, também pode ser encontrado nas relações entre as pessoas. Pessoas coisificadas: "o homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem" (BUBER, 1974, p. 39). E Buber (1982, p. 53) ainda distingue três tipos de diálogo: o autêntico, o técnico e o monólogo. O primeiro caracteriza a reciprocidade, cada um tem em mente o outro ou os outros em suas relações. O segundo compreende estritamente as necessidades objetivas e técnicas e o último, disfarçado de diálogo, na verdade consiste em uma fala consigo mesmo.

A partir de Buber e da influência de Karl Jaspers e Gabriel Marcel, Freire consolida uma compreensão existencial do diálogo, considerado a expressão radical da comunicação entre os sujeitos. Com eles, Freire (1979, p. 68) define o diálogo como "uma relação horizontal de A com B", que se nutre "de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança". O ser humano dialógico consiste, portanto, em estar aberto ao mundo e aos outros, ratificando a dimensão conectiva do encontro entre sujeitos.

A participação como prática de liberdade. A pedagogia de Freire também opera, como fez Frantz Fanon, um desvelamento da responsabilidade política do oprimido (colonizado). Como Fanon, Freire quer explicitar aos oprimidos que a situação de opressão

também depende deles para se manter. A partir da obra de Fanon "Os condenados da terra", publicada originalmente em 1961, assim como da obra de Albert Memmi "O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador" de 1966, Freire compreende a dinâmica cruel da introjeção da cultura do opressor que o oprimido sofre. O oprimido é hospedeiro do opressor. Por isso, somente eles, os oprimidos, podem romper com a condição em que se encontram na sociedade.

O sistema de exploração e submissão fora internalizado no psicológico do sujeito, que dele somente poderá se libertar se compreender e assumir ativamente a luta pela própria liberdade. Trata-se de um processo a ser provocado por dentro, jamais será autêntico se vier de fora do sujeito, como um *fazer para*. Como Freire salienta em Pedagogia do oprimido (1987, p. 52), "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". É por isso que a reflexão crítica e os processos de conscientização se tornam inerentes à libertação.

Desde os seus primeiros escritos, como Educação e atualidade Brasileira, Freire formula uma análise crítica da sociedade brasileira apoiando-se em referenciais como Álvaro Vieira Pinto (ideologia do desenvolvimento atrelada à educação do povo), Fernando de Azevedo e Gilberto Freyre (a herança colonial e a cultura da submissão consolidada com o apoio da educação jesuítica, verbalista). Dessa compreensão crítica inicial, tal como uma denúncia, Freire parte para a proposição de caminhos anunciadores de uma outra perspectiva nacional que fosse embasada na abertura democrática, construindo-se em processos de educação para a participação das massas.

Na perspectiva do anúncio, percebe-se a presença de Karl Mannhein e Zevedei Barbu em meio à afirmação necessária de experiências dialógicas e não autoritárias, as únicas capazes de inaugurar uma democracia com o povo. Freire já pensava a

participação como uma experiência dialógica desde o interior das instituições públicas, principalmente. Ele demonstra desde Educação e atualidade brasileira, escrito em 1959, uma concepção sobre a democracia e a participação como, necessariamente, resultantes de processos educativos, cuja aprendizagem se dá pela experiência concreta: "se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático" (FREIRE, 2002, p. 15).

Freire entende que, por exemplo, uma instituição educacional, seja escola ou universidade, que reproduzir tão somente os mesmos princípios da democracia representativa não estará promovendo nenhum tipo de ruptura com o instituído. Por esses princípios, um número muito maior de pessoas não atua efetivamente de maneira participativa, pois abdica dessa atuação em nome de um pequeno grupo de representantes. Como será possível formar uma cultura participativa se não exercitar a participação? Quais são os pressupostos formativos da participação, ou seja, o que é possível e necessário para que uma pedagogia se caracterize como formadora de sujeitos participantes politicamente? Todas essas questões remetem às mediações pedagógicas e às experiências participativas na forma de processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo investigativo percebeu-se que a participação é assumida como condição fundante do processo de humanização no contexto social, por meio da qual os sujeitos se constroem politicamente. Ao mesmo tempo, participar é condição pedagógica dessa construção, pois sem o seu exercício concreto não é viabilizada a aprendizagem e a incorporação do conhecimento pelo sujeito. A partir dessa pesquisa, evidenciou-se a existência de uma relação

conectiva, orgânica e complementar entre processos participativos e processos de aprendizagem. Constatou-se também que essa relação constitui uma lógica fundante do pensamento pedagógico e político de Paulo Freire. Sua estrutura mestra é a articulação entre prática, envolvendo experiências pessoais e profissionais, e teoria, tanto aquela resultante do estudo e da influência de autores e autoras como a construída por meio do movimento de sua prática de pensar a própria prática (reflexão).

Na dimensão biográfica, foram evidenciadas e analisadas experiências impactantes para que Freire tenha afirmado a participação ao longo de toda a sua história de vida. Na dimensão teórica, percebeu-se que as tramas que Paulo Freire constrói em torno da participação conectam, de maneira complexa, múltiplas referências. A *arqueologia bibliográfica* havia revelado a incorporação construtiva e articulada de teóricos oriundos de áreas como sociologia, linguística, filosofia, pedagogia, física, entre outras. Desenvolvendo um trabalho transdisciplinar do ponto de vista intelectual, Freire agrega na formulação de seu pensamento distintas concepções teóricas. E o faz tramando os múltiplos fios que foi selecionando no processo de construção teórica da sua pedagogia do oprimido.

Dessas tramas entre influências teóricas e experiências vivenciais, Freire foi capaz de elaborar uma concepção pedagógica que afirma a educação como ação diretiva e, ao mesmo tempo, projetiva. É direcionada, pois, como parte de um projeto que acredita e exige que os sujeitos possam ir além daquilo que são no momento. É por isso que a neutralidade da prática educativa é impossível: como projeto, educar envolve objeto (conteúdos) e objetivos (metas). E os sujeitos que projetam (educadores), ao fazê-lo, necessitam decidir, romper e optar, tarefas típicas, conforme Freire (2001, p. 69) de sujeitos participantes.

A participação como componente existencial, apropriada pelos sujeitos, tende a tencionar e extrapolar os limites do instituído, buscando ampliar suas ações e espaços de influência. Com isso, é possível considerar, por exemplo, que as apropriações estratégicas da participação planejadas pela esfera governamental enfrentarão resistência. Não raro a participação, assim como a defesa da democracia, na sua dimensão discursiva é assumida como slogan, espécie de artifício para legitimar determinados projetos políticos. Projetos que, na perspectiva da participação como princípio, deveriam ser construídos de maneira participativa desde a sua gênese. Paulo Freire teria compreendido com bastante clareza tais riscos; por isso, estruturou seu pensamento político e pedagógico sobre os pilares da participação em processo de radicalização permanente. Sem superar a dimensão instrumental, bastante comum no meio partidário/governamental, a participação continua manipulada, ao mesmo tempo em que as práticas conservadoras e autoritárias de gestão pública se reproduzem e perpetuam.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Editora Argos, 2012.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1962.

MARX, K. **O 18 do Brumário de Louis Bonaparte**. Coimbra: Editora Nosso Tempo, 1971.

MILLS, C. W. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1969.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. "Lugares da participação e formação da cidadania". **Revista de Ciências Sociais**, vol. 6, n. 1, 2006.

CAPÍTULO 3

A Educação Integral na
Perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica:
Em Defesa da Educação Escolar e do Trabalho Docente

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DO TRABALHO DOCENTE[1]

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Nelson Luiz Gimenes Galvão

À educação escolar, como tem sido comum em momentos de crise, tem sido cobrada a necessidade de reformas que visem atender demandas dos processos produtivos, da Sociedade do Conhecimento, da 4ª Revolução Industrial, dos processos de automação da produção etc. O argumento central é que a escola precisa se adequar às mudanças em curso e contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

Essa perspectiva analítica não é nova e tem sido reiterada ao longo dos anos, embora com nomes distintos: teoria do capital humano, tecnicismo, pedagogia da qualidade total, pedagogia das competências etc. Por ela, a proposta de educação integral se fundamenta nos conceitos de cidadania e formação crítica, se organiza com base nas estratégias de flexibilização curricular e protagonismo estudantil, e ganha expressão no estabelecimento dos itinerários formativos. A recente reforma do Ensino Médio de 2017, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018 (BRASIL, 2018), incorporaram essa perspectiva nos seus objetivos gerais.

Para os atuais governos neoliberais, o novo cenário mundial requer, da formação dos estudantes, conhecimentos mais elaborados

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: CARVALHO, C. P. F.; GALVÃO, N. L. G. "A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente". *Revista Dialogia*, n. 42, 2022.

e mais amplos que os habilite, como futuros trabalhadores, a propor soluções a problemas e a serem atuantes, empreendedores, comunicativos e capazes de se adaptar a mudanças contínuas. Defendem uma formação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, bem como na flexibilização da formação, dos percursos de aprendizagem e das práticas pedagógicas. Desse conjunto amplo de expectativas, duas questões chamam mais a atenção: a forma como apresentam a educação integral e a introdução do conceito de itinerários formativos.

As reformas recentes da educação escolar possuem uma concepção de educação orientada pelos princípios acima elencados, que são apresentados como resposta às exigências de um novo cenário mundial, cuja dinâmica estaria a requerer da formação escolar conhecimentos mais elaborados e amplos. Teoricamente referenciado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e, metodologicamente, no escrutínio documental, o objetivo deste texto é estabelecer o debate sobre educação integral à luz da crítica às pedagogias das competências e do aprender a aprender, tomando a categoria itinerários formativos como elemento de avaliação crítica. Inicialmente, o texto problematiza o conceito de educação integral e itinerários formativos na forma como são apresentados nos documentos oficiais. Na sequência, problematiza os fundamentos pedagógicos da PHC e sua relação com a educação e o conhecimento escolar, e termina com a defesa de uma concepção de educação integral na perspectiva e no interesse dos trabalhadores.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO GOLPE DE 2016

O golpe de agosto de 2016 teve como uma de suas consequências mais significativas a proposição de mudanças nas políticas públicas, na medida em que propiciou as condições

jurídico-políticas para implementação de um conjunto de políticas que aprofundou o ajuste fiscal gerando contingenciamento, corte e transferência de verbas do orçamento público. No campo da educação, os impactos foram imediatos, especificamente com a intervenção no processo de elaboração da BNCC e a retomada do discurso acerca da necessidade de se reformar o Ensino Médio.

O processo de elaboração da BNCC teve início no governo Dilma Rousseff (2011-2016) e passou por momentos distintos, com três versões apresentadas, sendo que a terceira e definitiva sofreu alterações significativas em relação às anteriores. No caso específico da versão final para o Ensino Médio, ocorreu o cerceamento total do debate, posto que sua redação foi definida sem a participação de segmentos importantes de pesquisadores e professores desse nível de ensino. Na BNCC se definiu o currículo mínimo e se estabeleceu que os currículos locais tinham de ser contextualizados e definidos de acordo com a realidade individual, local e social de cada escola e de seus alunos. O documento está estruturado em torno de dez competências gerais, que por sua vez devem apresentar-se em interrelação no âmbito das grandes áreas do conhecimento e suas tecnologias, válidas para todo o processo formativo do educando ao longo do seu percurso no ensino básico. De modo geral, as dez competências gerais explicitam os processos formativos que deverão ocorrer para o desenvolvimento de habilidade, atitudes e valores como preconizado na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Sendo referência nacional para todos os currículos e tendo caráter normativo, vai definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais da Educação Básica. A BNCC também vai definir todas as políticas públicas incidentes no território nacional, desde a formação dos professores até a infraestrutura das escolas.

A reforma do Ensino Médio foi objeto de intensa crítica devido à dimensão das medidas propostas e à ausência de discussão, em especial em relação às alterações curriculares, à reorganização da

carga horária e à criação dos itinerários formativos. De modo geral, enfatiza a necessidade de a educação de nível médio possibilitar as condições da formação para o trabalho, a empregabilidade, a adequação e a adaptação ao mundo do trabalho.

Educação integral

Como consequência das mudanças políticas que o país viveu no período pós-golpe de 2016, tivemos mudanças na composição da equipe encarregada da elaboração da BNCC. Essa nova equipe, que foi responsável pela redação da versão final encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, reintroduziu no documento, como pressuposto curricular central, a organização do currículo por competências. O conceito de competências foi incorporado a documentos de educação, especificamente do Ensino Médio, na década de 1990 e enfatizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, seja para o ensino regular seja para a educação profissional. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, o conceito de competências perde centralidade para os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Com as recentes reformas, temos novamente o conceito de competências como eixo articulador tanto da reforma do Ensino Médio quanto da proposta curricular para o Ensino Médio expressa na BNCC.

A Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que regulamentou a reforma do Ensino Médio, ao tratar da educação integral definiu o aumento da carga horária de aula de 800 (oitocentas) para 1.000 (mil) horas anuais, em um prazo de cinco anos, podendo chegar a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, sem prazo para o cumprimento. A inclusão do § 7° no Art. 35° da LDB n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu como objetivo "a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida

e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais." Entende-se, pelo exposto, que o objetivo é a formação humana em sua integralidade.

No Guia de Implementação do Ensino Médio essa perspectiva de formação é reiterada, para agora articular-se à possibilidade de que os jovens estudantes possam definir suas escolhas, optar pela formação desejada na área de seu interesse ou, como define a reforma, no itinerário de formação profissional que mais lhe agrade. O objetivo anunciado é de contribuir com o "desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro" (BRASIL, 2018, p. 06). Cabe ainda mencionar outro elemento importante na articulação entre a BNCC e a reforma do Ensino Médio: a obrigatoriedade de os alunos cursarem como disciplinas obrigatórias, nos três anos, apenas língua portuguesa e matemática, ficando a língua inglesa como única possibilidade de escolha.

No texto introdutório da BNCC temos a seguinte afirmação referida ao compromisso com a educação:

> [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Ao tratar da educação integral, defende a necessidade de processos educativos que "[...] promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2018, p. 15). O documento reitera o discurso dominante acerca da necessidade de a educação escolar contribuir para o desenvolvimento humano integral tendo como referência o desenvolvimento de competências que estejam em sintonia com os interesses e as necessidades dos estudantes. Com relação às habilidades correspondentes a cada componente curricular, define um conjunto de objetivos que envolvem aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais.

No geral, a educação integral fica submetida a um desenho curricular orientado por competências, conhecimentos e habilidades que deve ser articulado entre as áreas e que possibilite a integração curricular, reiterando o já anteriormente presente nos PCNs da década de 1990 que definiu que o currículo centrado nas competências deveria ser organizado de modo a permitir que a integração curricular ocorra via interdisciplinaridade - dessa forma, a integração curricular se apresenta como uma função instrumental. Na mesma perspectiva adotada pelos PCNs, na BNCC o desenho curricular se assenta numa lista de objetivos de aprendizagem que podem ser entendidos como lista de habilidades, que delimita o papel de cada área de conhecimento, bem como de cada disciplina.

Outra questão importante referente à educação integral é o quanto a presença de uma perspectiva educacional pragmática, que enfatiza a utilização dos conhecimentos, das habilidades e dos valores em situação de trabalho, diminui a possibilidade de valorização propiciada pelos aspectos formativos inerentes aos saberes. Por exemplo, a baixa ênfase em componentes curriculares artísticos e culturais não propícia uma organização curricular centrada no desenvolvimento integral dos estudantes. Embora

mencionada entre os princípios educativos da BNCC, a dimensão artística e cultural não é apresentada como elemento importante nos objetivos que definem os componentes curriculares, sendo mais sentida sua ausência ao tratar das Ciências Humanas, área em que necessariamente deveria ocupar espaço de destaque.

Por fim, cabe mencionar que o documento pouco ou nada aborda acerca de questões importantes para a implementação da educação integral como a organização do tempo e do espaço educativo, dimensões fundamentais em qualquer proposta de educação integral.

Em síntese, nossa compreensão é de que tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio procuram articular uma proposta de educação integral que tenha como centro o conceito de competências. Ao fazê-lo, defendem uma concepção de educação integral que possibilite a formação ampla dos estudantes, a qual, no entanto, está delimitada por uma perspectiva pragmática, utilitária e delimitada pelas demandas do mercado de trabalho. Portanto, ao defender a formação ampla, o fazem na medida e dimensão da amplitude definida pelo mercado de trabalho. O que falta, ou propositadamente não está presente, é uma diretriz que defina com precisão como se dará a esperada integração, dados os limites da mera justaposição curricular ou a ênfase em conceitos como transversalidade e currículo interdisciplinar.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O discurso construído para legitimar as recentes reformas da educação de nível médio enfatiza a necessidade de auxiliar as escolas a construírem propostas pedagógicas que deem conta das demandas de uma sociedade complexa e composta de múltiplas identidades

culturais, étnicas e linguísticas, que estaria a clamar por equidade, e, ao mesmo tempo, pela perspectiva de que cada aluno seja visto como único. No contexto do discurso que enfatiza sujeitos únicos e equidade, as recentes reformas reintroduziram no debate a temática da flexibilização curricular e introduziram o conceito de itinerário formativo organizado a partir das áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias, além da introdução de um elemento novo: a formação técnica e profissional. Caberia aos sistemas de ensino providenciarem a oferta do mais amplo número possível de itinerários de formação profissional aos estudantes, para que eles possam fazer as escolhas mais adequadas aos seus interesses profissionais.

No discurso que advoga os itinerários formativos enfatiza-se seu potencial de garantir o *protagonismo* dos estudantes na escolha dos conteúdos, o que seria garantido pela flexibilização curricular. Ressalta-se a necessidade de atender às demandas da contemporaneidade e às aspirações dos jovens, estimulando seus interesses, engajamento e protagonismo, além de promover a formação básica geral. Para tanto, é necessário atender o que está previsto na Resolução n.º 3 de 2018, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL/CNE/CEB, 2018), que definiu que os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Como exemplo dos impactos iniciais que os itinerários formativos e a flexibilização curricular têm produzido na organização da educação de nível médio está o formato em construção para as escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Na estrutura proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São

Paulo (SEDUC-SP) da rede os itinerários formativos devem ser organizados de forma a contemplar 900 horas para aprofundamento curricular e 450 horas para a parte diversificada. Esta parte é definida pelo Programa Inova Educação, criado com o objetivo de oferecer novas oportunidades aos estudantes por meio de três componentes curriculares: uma disciplina eletiva e as disciplinas de Tecnologia e Projeto de Vida. Conforme documento que define os objetivos do Inova Educação (SÃO PAULO, 2021), a disciplina eletiva terá duas aulas semanais, e constitui um componente curricular pelo qual os estudantes podem fazer escolhas a partir de uma oferta de disciplinas oferecidas a cada semestre. O componente curricular *Tecnologia* terá uma aula semanal e visa desenvolver a *aprendizagem criativa* e *colaborativa* com vistas à formação de *usuários conscientes* e potenciais criadores de novas tecnologias, devendo proporcionar aos jovens a possibilidade de aprofundar conhecimentos na área de conhecimento escolhida no âmbito do itinerário formativo. O *Projeto de Vida*, com previsão de duas aulas semanais, é um componente curricular que tem como objetivo estimular, orientar e direcionar o estudante na escolha do itinerário formativo escolher e na compreensão de que o *futuro será consequência de escolhas feitas no presente*.

Segundo a SEDUC-SP, todas as escolas deverão ofertar, no mínimo, duas opções de itinerário de aprofundamento curricular, sendo que todas as áreas do conhecimento devem ser contempladas nas opções ofertadas pela escola. Defende-se, assim, um currículo flexível capaz de atender aos anseios do novo trabalhador do século XXI: adaptável, autônomo e criativo.

A seguir, apresentam-se a Pedagogia Histórico-Critica e a formação integral pela qual se realça a perspectiva do trabalho como categoria central.

OS FUNDAMENTOS GERAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é processo em construção cujo desenvolvimento envolve vasta produção no campo educacional nos últimos quarenta anos. Suas bases iniciais forram formuladas a partir da obra de Dermeval Saviani (SAVIANI, 1991), que se tornou referência importante do debate educacional.

As propostas da PHC são concebidas na perspectiva de responder às demandas das camadas populares, as quais, confrontadas com a sociedade capitalista, buscam nas contribuições da educação a via para a aquisição dos instrumentos culturais que potencializam sua luta pela efetivação da igualdade e da liberdade. A PHC propõe um caminho pedagógico distinto, em momentos correlacionados, concomitantes ou não, que implica considerar a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social assimiladas de forma orgânica.

A prática social implica posicionamento de professores e estudantes sem, no entanto, desconsiderar que são agentes com posições diferentes e níveis de compreensão distintos. O professor é portador de uma síntese precária: sua compreensão se dá nos limites do seu conhecimento e experiências, apreendendo parcialmente a prática social. É precária na medida em que sua prática pedagógica, determinada pela prática social, por mais que se articule ao conhecimento acumulado, está condicionada à antecipação dos níveis de compreensão dos estudantes. Já os estudantes têm uma compreensão sincrética, dado que por mais conhecimentos e experiências que possuam inicialmente e por estarem na posição de estudantes, não estabelecem nexos entre a experiência pedagógica, ora vivenciada, e a sua prática social.

A problematização, em unidade com a instrumentalização, se dá pela identificação dos problemas que precisam ser resolvidos na prática social, evidenciando a demanda de domínio do conhecimento necessário.

A instrumentalização se dá pela aquisição dos instrumentos teóricos e práticos demandados para a análise dos problemas identificados na prática social. Considerando que tais instrumentos são produzidos e preservados social e historicamente, a transmissão/assimilação se dá pela ação direta ou indireta do professor, que poderá transmitir diretamente ou indicar os meios pelos quais os estudantes poderão assimilar as ferramentas culturais necessárias à resolução dos problemas que vivem.

A catarse será a expressão elaborada da nova compreensão adquirida acerca da prática social. Dá-se por um conjunto de aulas, por um processo de assimilação, pelo estabelecimento de relações e nexos entre conteúdos curriculares que elevam a apreensão do conhecimento. Trata-se da efetiva obtenção dos instrumentos culturais, os quais se elevam ao patamar de ferramentas úteis à transformação social. Por fim, retorna-se à prática social, agora assimilada de forma orgânica, pois os estudantes passam da compreensão sincrética à compreensão sintética, isto é, saem da compreensão generalista (condicionada, principalmente, às misturas de opiniões, às apreciações sem fundamentação científica, à assimilação acrítica do senso comum dos conhecimentos tácitos) para entrar em contato com a organização expressa de forma condensada que contém o conhecimento acumulado em bases científicas pela humanidade. Há, nesse passo, um nivelamento entre professor e estudante: este passará a manifestar a sua compreensão de forma elaborada, a exemplo do professor. Desse modo, tanto a compreensão do estudante quanto a sua prática social já não são as mesmas verificadas no ponto de partida. Ressalte-se, porém, que a alteração concreta da prática, potencializada pela influência da

assimilação teórica, está condicionada à capacidade de ação dos agentes sociais, já que a educação escolar, por si, "não transforma a prática social de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática" (SAVIANI, 1995, p. 82).

A PHC objetiva a construção de um fazer pedagógico envolto em uma escola ativa em que o contato com os clássicos que contêm o saber universalizado no passo dos avanços da humanidade é entendido como parte da ação transformadora sobre a prática social. Não se trata de alimentar a ilusão de um processo mecanizado e decorativo - por isso também estéril -, de tomar o conhecimento por si, cuja ilustração não ultrapassa a mimese repetitiva, esvaziada de significados; trata-se, isto sim, de produzir conhecimentos relacionáveis à transformação da compreensão e, consequentemente, da prática social (DUARTE, 2016).

Ao negar a escolarização, setores diversos e até opostos concorrem ao reinado dos fariseus das teorias educacionais, usurpando princípios caros à humanidade e impondo uma ideologia que ignora aspectos constitutivos da realidade. Não é possível ignorar a capacidade humana de transformar a natureza a fim de garantir a sobrevivência. A reprodução da vida sempre implicou a transcendência de obstáculos naturais por meio de artifícios criados e aperfeiçoados pela humanidade. Esses artifícios se constituíram em meio à atividade própria dos seres humanos, a saber: o trabalho. Assim, o trabalho é a atividade vital da qual emerge todo o arcabouço cultural, de ordem material ou não-material, porquanto é legítimo constatar que o trabalho é determinante para a reprodução da vida humana, a qual demanda ruptura com as situações apresentadas pelo meio. Ruptura esta que impõe assimilar os instrumentos culturais materiais e não-materiais, apropriar-se das ferramentas e das técnicas, assim como do trabalho de transmissão e aperfeiçoamento do conhecimento, isto é, da educação em todas as dimensões.

Nessa perspectiva, a PHC defende a construção de uma sociedade em que o saber não seja um instrumento de sua divisão, mas concebido como direito relevante e fundamental na direção da humanização do indivíduo, o qual só se configurará se inserido com pleno gozo de liberdade e igualdade. São necessárias, então, as transformações no trabalho pedagógico de cada professor, tendo em vista a democratização da sociedade.

A PHC trabalha na perspectiva da ação fundamental e central do magistério, na qual a contribuição de cada professor se relaciona ao entendimento da prática social em relação com as especificidades da sua área de conhecimento, o que implica aprimoramento da sua própria prática. De tal condição decorre a problematização que alterará qualitativamente a prática dos estudantes, a qual, por meio da catarse, tanto eleva a compreensão quanto propicia a aquisição dos instrumentos necessários à sua contribuição para as mudanças da prática social e da ordem societária. Em síntese, a PHC traz à baila a dimensão prático-política do trabalho pedagógico, que se orienta pela aquisição dos instrumentos fundamentais de superação da prática social que antagoniza com as necessidades das camadas populares.

Tomada a educação como objetivo político e evidenciada sua dimensão política, como qualquer ato humano, damos lugar à apropriação do conhecimento. Em suma, ao compreender a educação como ato de humanização, próprio da humanidade em sua jornada histórica de transformação da natureza em prol da reprodução da vida, a PHC traça a linha mestra para a ação dos educadores comprometidos com as demandas da classe trabalhadora. Os fundamentos da PHC levam em conta a necessidade de radicalizar a humanização nas relações entre os indivíduos. Nesse sentido, defende-se a elevação da consciência sobre a realidade objetiva, a emancipação da humanidade, a ampliação da capacidade reflexiva,

a transformação individual e coletiva, pois as premissas que a orientam visam a superação do capitalismo.

Para os educadores escolanovistas e aqueles que na atualidade advogam as pedagogias do aprender a aprender e das competências, em suas mais variadas matizes, a defesa de uma educação progressista e antiautoritária ocorre num contexto de crítica à transmissão automática do conhecimento, o que os leva a preconizar a adoção de alternativas metodológicas às práticas educativas. Defendem, assim, as chamadas metodologias de projeto, o descentramento do professor e as metodologias não-diretivas, entre outras. Na defesa que fazem da implementação de métodos ditos não autoritários, propõem políticas públicas que, amparadas em pedagogias ditas progressistas aplicadas há décadas nas redes públicas, acabam por dificultar o acesso pleno ao conhecimento, tolhendo, assim, a possibilidade da crítica e da liberdade para a absoluta maioria dos estudantes filhos de trabalhadores (DUARTE, 2001).

No conjunto de sua obra, Dermeval Saviani, teórico fundamental da PHC, dialeticamente chama a atenção para o fato de que nem todo automatismo presente no espaço escolar pressupõe autoritarismo e, consequentemente, um obstáculo para a viabilização da liberdade; da mesma forma, nem toda teoria autoproclamada democratizante garante a aquisição do conhecimento científico. É ilustrativo o exemplo que esse autor apresenta ao mencionar o processo de aprendizagem para a aquisição dos conhecimentos necessários ao motorista de um automóvel, o qual só ocorre com a automatização das operações dos instrumentos das máquinas em questão, assim como o domínio dos movimentos do ato de dirigir. Uma vez apreendidas as informações prévias sobre o ato de guiar um automóvel passa-se à vivência, às experimentações necessárias, de ordem corporal, de domínio dos padrões mentais acionados e do funcionamento dos mecanismos e instrumentos do veículo. É a partir

da naturalização desse processo complexo, propriamente com o automatismo, que se dão, sob o domínio de inúmeras variáveis, as possíveis escolhas do motorista de se deslocar entre os mais diversos caminhos. O aprendizado que permite acessar as mais diversas linguagens abordadas na educação escolar não está apartado do processo exemplificado acima, pois o avanço no domínio dos códigos científicos, dos procedimentos de leitura e escrita dos idiomas, da música ou da matemática são pré-requisitos para a proposição de novas teorias e composições literárias e musicais.

Cabe ainda ressaltar que, na perspectiva da ampliação da liberdade do indivíduo diante do trabalho educacional, há uma restrição momentânea do fim almejado. Essa suspensão da liberdade se dá com a escolha dicotômica entre o estudo e o deleite nos períodos de lazer e/ou descanso de um estudante - e mesmo de um trabalhador -, opondo necessidades que concorrem e são equivalentes frente ao escasso tempo organizado no quadro da divisão social do trabalho no sistema capitalista. A dedicação do tempo ao estudo de linguagens como os idiomas e a música, por exemplo, implica horas de exercícios sistemáticos - portanto, automatizados - para aquisição dos instrumentos mentais que naturalizariam o uso criativo dessas notações expressivas. Um outro exemplo dessa tensão se daria entre a execução de atividades complexas de apreensão de um repertório desconhecido e a satisfação imediata, com a mera reprodução notabilizada e simplificada pela indústria cultural. A tensão acerca das escolhas no processo de construção da liberdade expõe os limites das possibilidades apresentadas socialmente, as quais poderão ou não ser adotadas e reelaboradas pelo indivíduo em formação.

Ocorre que a concepção de liberdade se torna uma abstração quando tomada sem se considerar os meios materiais de reprodução da vida. A apropriação do significado e o caráter da aplicação do termo são determinados pelas disputas ideológicas que se desdobram

do motor da história, da luta de classes. A transformação da liberdade em fetiche, tão comum nas pedagogias do aprender a aprender e das competências, agora atualizada por meio da reforma do Ensino Médio via introdução dos itinerários formativos, amplia a defesa de uma concepção educacional que legitima a adaptação à reprodução do sistema capitalista como fato natural, incidindo, no plano ideológico, no esvaziamento da possibilidade da crítica social, e assim contribuindo para o enquadramento do indivíduo nesse sistema. A educação, dialeticamente, comporta a contradição e a disputa entre os **entretenimentos** (**entendimentos**?) diversos e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e históricos pelo indivíduo. Pesará sobre as suas escolhas na busca da liberdade a efetivação da compreensão sobre si e sobre a prática social. A educação escolar tem o potencial de incidir sobre a formação dos níveis de consciência individual; apresenta a condição de garantir a apropriação de instrumentos sociais que possibilitará apreender a realidade e contribuir para a transcendência do senso comum.

No entanto, esse não é um processo mecânico. Os processos de construção do conhecimento passam pelo crivo da prática social em sua totalidade. A libertação do indivíduo, em um processo dialético, avança conforme a tomada da consciência de si e para si, consumada na experimentação de um sujeito ativo, em um processo histórico indissociável das relações sociais de sua época. O estímulo a tal práxis tem o potencial de inviabilizar a adoção acrítica e automática do senso comum, o qual se calca na satisfação imediata e na alienação do indivíduo do processo histórico. A promoção do pensamento crítico, propenso à aferição e à reelaboração, é a base da construção do *ethos* requerido para a superação da reprodução da ideologia da classe dominante e, portanto, para a construção de uma perspectiva de libertação.

Ao não postular a neutralidade na educação escolar, a PHC entende que "a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as

enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana" (DUARTE, 2016, p. 138). No entanto, ainda que a ideologia dominante atravesse todas as áreas de produção de conhecimento, é com a aquisição dos instrumentos culturais, mediada pelo conhecimento escolar (não limitada às informações também difundidas em larga escala por meio das novas tecnologias – ou pelos novos meios de informação) que a luta coletiva pela emancipação da humanidade terá alguma possibilidade de vitória contra a barbárie. Assim, perspectiva da PHC para a educação escolar implica a defesa da reapropriação social dos meios pelos quais avançaram os processos de produção no sistema capitalista.

Sob a sociabilidade capitalista, a base cultural e técnica dos processos de produção, inicialmente pertencente integralmente àqueles que as produziam por meio do trabalho, foi segmentada e apartada dos mestres e artesãos que possuíam o conhecimento de cada etapa da produção. Os conhecimentos fragmentados em especialidades, departamentos e especificidades da cadeia produtiva só podem ser recuperados por meio de uma formação que dê conta de preencher as lacunas provocadas pela alienação inerente ao processo de produção capitalista. Esse é o ponto central que diferencia a proposta de educação integral defendida pela PHC daquela expressa na reforma do Ensino Médio e na BNCC. É uma diferença qualitativa, que entende a educação integral como aquela que articula o conhecimento como parte da lógica societal mediada pelo trabalho e, portanto, pelas contradições que produz. Não se trata de defender mais ou menos conhecimentos e, sim, aqueles que possibilitam a compreensão e entendimento dos mecanismos que definem a ordem societal, para além do senso comum. A apreensão via educação escolar de técnicas e instrumentos culturais diversos é, portanto, fator de potencialização da luta mais ampla da classe trabalhadora em sua perspectiva de construção de relações que eliminem toda ordem de exploração (DUARTE, 2021).

A PHC E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A generalização da educação escolar no sistema capitalista possibilitou o encontro da técnica com a ciência, da cultura popular com a cultura erudita, do trabalho com a educação, promovendo a ampliação massiva da capacidade produtiva. A PHC se pauta na proposta marxista de educação escolar que traz à baila a politecnia, na perspectiva de promover a formação integral dos trabalhadores de modo que a ciência, as artes, a história, a filosofia e tantos outros instrumentos culturais construídos pela humanidade, como saberes indissociáveis do trabalho produtivo, auxiliem a classe trabalhadora no processo de elevação da sua consciência e estimulem o amadurecimento das condições subjetivas vazado na experiência própria e organizada da intervenção na luta de classes, para a emancipação da humanidade.

A educação escolar faz parte de um longo processo histórico em que a luta de classes é palco do embate realizado pela classe trabalhadora para avançar nas conquistas democráticas, tendo em vista a obtenção da liberdade e da emancipação. A unidade entre o trabalho produtivo e a educação é algo que determina o papel a ser assumido pelos docentes na educação escolar. Cabe identificar e desenvolver qual é propriamente a especificidade do trabalho pedagógico, considerando o produto próprio dessa atividade, que é a transmissão do conhecimento.

Recupere-se, então, uma discussão relativa à prática docente que, embora possa parecer tangencial, não o é. Trata-se da crítica de que a transmissão de conhecimento é um traço do autoritarismo, pautada num método que limita a liberdade do estudante, estéril no estímulo à criatividade e limitador do pensamento científico e artístico. Essa perspectiva pesou fortemente contra a pedagogia tradicional e se estende hoje àqueles que defendem a diretividade no

ato de ensinar. Nesse contexto de crítica às pedagogias diretivas, surgem vozes contrárias à existência do currículo e que defendem a subalternização do trabalho docente diante dos interesses imediatos do estudante; que advogam teses como o protagonismo do aluno e outras que subjugam o trabalho do profissional especializado, que passa, então, a ser de mero monitor, embora a ele seja atribuída a responsabilidade sobre os resultados das avaliações do ensino/aprendizado. Nesse contexto, o professor tem seu trabalho questionado e, geralmente, desqualificado.

A escola nova, mas não somente ela, atribuiu à pedagogia tradicional e a todas as iniciativas de valorização dos conteúdos curriculares da educação escolar a pecha de mecanismo disseminador de práticas autoritárias, ao mesmo tempo em que se se autointitula como marco democrático de promoção dos interesses imediatos dos estudantes. A fim de prover distanciamento do que aqui se entende como falsa polêmica faz-se necessário compreender as demandas e condições de democratização da sociedade em perspectiva ampla. Observadas as condições materiais às quais está submetida a população, tem-se a dimensão de que, para além da instituição escolar, a democracia, como expressão da generalização dos direitos individuais e coletivos na sociedade capitalista, estão por se concretizar. A escola se inseriria num quadro mais amplo em que é resultado e não causa da permanência do autoritarismo na sociedade.

Com efeito, na perspectiva histórico-crítica o que atravessa o trabalho docente é a consigna da democracia, que se traduz na defesa da aquisição dos conteúdos curriculares como instrumentos culturais essenciais ao combate pela superação das desigualdades, obviamente se articulados com os enfrentamentos coletivos próprios da luta de classes para a transformação da prática social vigente. Essa é uma distinção inicial, que reflete um conteúdo decisivo e específico da atividade docente: a defesa intransigente do ensino e do aprendizado

dos saberes oferecidos por uma educação escolar pública, tendo em vista um trabalho pedagógico comprometido com a democratização da sociedade (MALANCHEM, 2016a). Para além do conteúdo do trabalho pedagógico, é necessário considerar essa atividade no seio das relações estabelecidas na sociedade capitalista. O objeto construído pela educação é o conhecimento, mais propriamente os conhecimentos diversos que consubstanciarão a humanização do indivíduo em sua trajetória educacional. Os conteúdos próprios da produção cultural contêm distintos saberes como o lógico, o sensível, o intuitivo, o afetivo, o intelectual, o racional, o estético etc., que se manifestam com a apreensão das diversas linguagens presentes nos conteúdos curriculares. Para assimilar esses saberes e, consequentemente, tornar-se humano, o indivíduo precisa aprender. Para tanto, a educação, atividade intencional própria da humanidade e, por isso mesmo, planejada, toma por base o objeto do saber construído histórica e socialmente (SAVIANI, 2013, p. 07).

A produção do trabalho educativo, portanto, é o saber objetivo, que visa tornar o indivíduo ser humanizado, dotado de humanidade. A escola é o local onde ocorre uma forma sistemática de educação que, por mais que se tente negar, não comporta o espontaneísmo dos saberes. Efetivamente, o trabalho a ser realizado pela educação escolar passará por diversos procedimentos metodológicos e organizacionais (expressões ativas da intencionalidade) que visam o aprendizado dos instrumentos culturais que suplantam e redimensionam a bagagem de conhecimentos prévios adquiridos em outras instituições e experiências externas à escola.

Cabe, assim, estabelecer as práticas do trabalho docente defendidas pela PHC. A adoção da educação como base da formação humana omnilateral, comprometida com a disseminação dos dispositivos que possibilitam a formação do indivíduo em sua integralidade, com a compreensão de si, da realidade social e das

dinâmicas de transformação da prática social, demandam a construção de uma prática docente que envolva a defesa da escola e o domínio dos conteúdos da especialidade do professor; que propicie uma atuação mediadora diante dos conhecimentos a serem transmitidos e a valorização do indivíduo/local, em diálogo com as obras reconhecidas e inseridas no arcabouço dos saberes da humanidade. A leitura da realidade demanda a apropriação de instrumentos culturais para se elevar a sua compreensão ao mais alto grau de fidedignidade. Longe de ser uma atividade inata, demanda esforços que passam pela aquisição de determinadas capacidades, de modo que se efetive o ensino, tais como: disciplina, organização, armazenamento e registro das informações e conhecimentos inerentes à formação (MALANCHEN, 2016b).

A PHC parte do pressuposto de que as funções psicológicas e os esquemas mentais do processo de aprendizado se processam por meio de imagens. A representação do objeto por meio da imagem se traduz em palavras e a análise transita na relação entre sujeito/objeto. Nesse processo de representação do objeto, o sujeito utiliza, para a decodificação do objeto, a leitura em outros códigos, e entre tantos possíveis destaque-se a palavra. Essa ação tanto será mais eficaz quanto melhor qualificar as nuances do objeto analisado. Ocorre que o objeto, tomado por real, é o somatório das suas transformações, passível de interferências de variáveis sociais e históricas. A leitura mais aproximada da realidade se dá pela capacidade de agrupar o máximo de elementos que permitem constituir fidedignamente a sua representação subjetiva, que é o que se chama de conhecimento objetivo. Consequentemente, é na relação ativa entre sujeito e objeto que se estabelece o conhecimento objetivo. Essa atividade, porém, não basta para a construção do conhecimento, pois, para tanto, ainda se requer o registro, a comunicação, a retenção das apropriações e da possibilidade de transmissão – em uma palavra, o trabalho docente do ensino. Dialeticamente, encadeia-se no processo de construção do conhecimento objetivo o pensamento teórico e o pensamento

empírico, processo que propicia nova síntese do pensamento teórico. Esclareça-se, ademais, que pensamento empírico e teórico são indissociáveis e que a lógica dialética não prescinde da lógica formal (MARTINS, 2011).

Depreendemos das premissas supracitadas a importância fulcral da transmissão dos conteúdos realizada na educação escolar, tarefa específica do trabalho docente como mediador intencional do processo de aprendizado dos elementos curriculares, os quais, por sua vez, foram forjados na reflexão e prática pedagógicas de obras clássicas estabelecidas social e historicamente. Sobretudo porque ensinar é promover a socialização do conhecimento e a humanização, e por consequência conhecer os clássicos é municiar o dominado de instrumentos culturais que possam romper com a dominação. Nesse processo, a relação professor/estudante e o trabalho educativo são pontos de apoio do processo de ruptura com os modos de reprodução da sociedade capitalista.

As funções psíquicas superiores só se desenvolvem em condições adequadas e a partir do exercício contínuo e progressivo, tarefa dada socialmente à educação escolar. Tendo por base as contribuições de diversos estudiosos vigotskyanos, propriamente os identificados com a Psicologia Histórico-Cultural, nessa perspectiva teórica se defende a abordagem dos clássicos nas diversas áreas de modo a propiciar as potencialidades de pleno desenvolvimento, que só tem condições sistemáticas e massivas de acontecer no âmbito da escola, posto que não se dá nas demais experiências educacionais em que os estudantes se inserem cotidianamente.

Reitere-se: a educação escolar tem por tarefa histórica o ensino que permita a incorporação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Mas a incorporação dos conhecimentos que humanizam o indivíduo não se dá pela mera absorção e reprodução: ela ocorre por uma síntese individual a partir das relações com as diversas formações culturais e sociais que se desvelam ao longo da

vida. Deveras, a apreensão dos conhecimentos apresentados na educação escolar é um passo instrumental na construção da autonomia e do discernimento subjetivo diante das alternativas apresentadas na realidade, porém, a sua concretização depende de fatores externos à escola, que serão tanto mais influentes se garantido o pleno acesso à cultura humana.

Nessa perspectiva, defender o currículo da escola pública é um princípio central da PHC. Pautada na tradição do movimento popular e apoiada na teoria marxista, defende a apropriação dos instrumentos culturais forjados no desenvolvimento histórico da humanidade, tendo a dimensão da democracia e a centralidade do trabalho como base para a superação da ordem capitalista, pilares de sustentação de uma ética de ruptura a ser propalada contra as relações de exploração - e tendo como fim último a transformação dos meios de produção em propriedades sociais. Para tanto, o ensino - da história, das ciências, da filosofia, das artes e de todos os conteúdos curriculares que contribuam para a compreensão da realidade objetiva - e a formação escolar devem ter sua estratégia voltada para a sedimentação de uma ética a favor da emancipação humana. Evidentemente, seu potencial é muito maior que um mero meio de inserção no mercado de trabalho, como defendem os arautos do senso comum. Em oposição ao esvaziamento da educação escolar, a defesa do ensino dos conhecimentos concernentes à escola é um meio de garantir ao indivíduo seu direito de incidir sobre a realidade, humanizando-se (SACOMANI, 2016).

As demandas acerca da defesa da escola pública e de seu conteúdo trazem à luz diversas questões. A função política da escola e, por consequência, do trabalho docente é relevante, sobretudo em um momento marcado pelo acirramento da luta de classes, mas também é algo fundamental para as conjunturas de aparente normalidade.

Outro aspecto importante reside na discussão acerca das relações entre competência técnica e compromisso político no trabalho docente. A concretude do compromisso político do professorado se dá na medida da efetivação da teoria aplicada à prática educativa, portanto, a competência técnica, considerando as diversas tarefas do cotidiano escolar, é condição para a superação de uma mera carta de intenções. O domínio dos conteúdos curriculares e uma prática educativa adequada a cada etapa do desenvolvimento humano são pressupostos do compromisso político. Decerto, pois a inexistência da competência técnica, por mais consistente e consciente que seja o compromisso político, esvazia o fim da educação escolar, corroborando com as estratégias da classe dominante. O sistema capitalista, mesmo quando cede às pressões populares pela universalização da educação escolar, neutraliza qualquer avanço quando lança mão de reformas que esvaziam conteúdos e/ou rebaixam a formação dos professores.

Saviani (2013) destaca a distinção entre o sentido político em si e o sentido político *para si*. Considera que a prática do professor é sempre política, no entanto, nem sempre ele tem consciência do sentido político de sua prática, de modo que não apreende para si o sentido político da sua prática educativa. Decorre daí que, diante das determinações sociais impostas pela apropriação privada dos meios de produção, somente nesse caso, a consciência técnica precede o compromisso político. Para além da distinção realizada, é relevante a defesa da competência técnica colada ao compromisso político, pois a confluência de tais pressupostos proporciona a abertura para uma perspectiva de efetivação de um compromisso político transformador. Esse é o fator combatido pela burguesia: temendo as consequências dessa amálgama apontada para a transformação societária, apropria-se dos discursos inovadores e separa a competência técnica do compromisso político, para descaracterizá-los em prol da manutenção do sistema capitalista. Desse modo, sem incorrer numa generalização sectária, é possível afirmar que tanto a

competência técnica e o compromisso político podem ser capturados e desfigurados pela reação quanto os discursos progressistas que incorrem no esvaziamento da educação escolar.

Ao se fazer o enfrentamento ao esvaziamento da educação escolar, temos por consequência a tarefa de aprofundar as questões acerca dos conteúdos curriculares. Invariavelmente, a PHC recebe a pecha de defender a retomada da educação tradicional, o que só reforça os temores de diversos segmentos, para além da classe dominante, das estratégias de luta pela superação do sistema de exploração.

Em síntese, a educação escolar deve estar balizada nos clássicos, compreendendo sua produção como conhecimento que se tornou universal em razão da relevância comprovada no tempo, de sua condição de síntese do conhecimento produzido pela humanidade. A efetivação do domínio capitalista não só concentrou o usufruto da riqueza produzida socialmente, ao expropriar os meios de produção, como obstaculizou o acesso aos conhecimentos desenvolvidos no processo histórico da humanidade (da humanização), favorecendo a sua permanência no poder. Propriamente, não há conhecimento desinteressado: é a apropriação, na educação escolar, das obras universais dos clássicos, conteúdos que se preservaram sob o crivo do tempo, que potencializa a preparação da classe produtora, qualificando-a para o confronto com a leitura da realidade objetiva direcionada para a sua emancipação.

Ao se defender os conhecimentos e as obras clássicas presentes nos conteúdos escolares é preciso diferenciá-los do que é tido como tradicional. Enquanto ao tradicional são atribuídos adjetivos que remetem ao passado, ao ultrapassado, ao superado, ao antiquado, os clássicos são reconhecidos pela perenidade e relevância de sua contribuição para o desenvolvimento da emancipação da humanidade. Se não tomamos as contribuições de Newton para a física, mesmo que sua teoria e a área científica que

representam tenham sofrido ampla atualização, não é permitido ao estudante compreender a processo evolutivo da ciência até as conquistas mais recentes nessa área. O mesmo se pode dizer dos estudos em artes visuais, quando se comparam as criações barrocas e toda a profusão criativa das vanguardas históricas (expressionismo, surrealismo, cubismo etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o golpe de 2016 e com o reforço significativo da eleição fraudulenta do atual governo, o programa de dilapidação dos pilares que, minimamente, constituem a democracia, seja na composição institucional seja na sua tradução em direitos, e ainda que nos marcos burgueses, acelera em ritmo e se aprofunda na desfiguração. A educação pública é duplamente alvejada, dado que as políticas implantadas pelos governos que se seguiram tanto visam atender aos interesses do modo de produção capitalista quanto tendem a ampliar o controle ideológico, pretendendo não deixar qualquer espaço para a resistência da classe trabalhadora, a formação das novas gerações e a produção científica voltada à emancipação. Para tal programa, os currículos são esvaziados, a formação escolar é segmentada entre os setores da sociedade e a maioria é alijada do acesso aos conhecimentos.

Concomitantemente ao discurso oficial, que alega estar na ampliação da jornada escolar o caminho para a melhoria da educação dos jovens, instituíram-se, via itinerários formativos, formas de relativização do saber e de pretensa autonomia dos estudantes. Na ânsia de se apresentar como solução para a qualificação profissional dos jovens, o que essas propostas reformistas aqui tratadas fazem é relativizar a importância da escola como meio de transmissão do conhecimento e, dessa forma, relativizar a importância dos

professores. Anunciam uma revolução na educação, mas o que fazem é ampliar as dificuldades já existentes nos sistemas de ensino. É assim que a reforma do Ensino Médio e a BNCC se inserem no quadro atual.

Segundo Marise Ramos, a Reforma do Ensino Médio de 2017 foi forjada no mesmo ano de 2016 em que o Brasil vivia um *Estado de exceção* e no contexto do golpe civil, jurídico, midiático e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff. A correlação de forças favorável ao capital propiciou processos regressivos e reacionários. Nesse estado de coisas: "[...] a contrarreforma do Ensino Médio é a expressão dessa reação da classe dominante, que a empreende por meio da permanente exceção conjugados [*SIC*!] com a obtenção do consenso" (RAMOS, 2019, p. 10).

Outros trabalhos críticos à reforma como os de Ferretti (2018), Hernandes (2019) e Ramos e Frigotto (2016) alertaram para o caráter reducionista e a concepção instrumental e aligeirada de formação profissional que a caracterizam, bem como seu caráter autoritário, haja vista a escassa discussão ocorrida e sua aprovação apressada no Congresso Nacional.

Tais reformas estabeleceram mudanças na educação brasileira em dois eixos fundamentais: a alteração da carga horária e a reestruturação da organização curricular. Para Hernandes (2019, p. 14), ao impor um limite de 1.800 horas de cumprimento da BNCC e o restante da carga horária com os itinerários formativos, a Reforma do Ensino Médio "[...] abre espaço para que os estados se enquadrem na mordaça da austeridade à custa de cortes nos recursos do orçamento que devem ser destinados à educação." Essa perspectiva reforça políticas para o Ensino Médio que, desde a década de 1970, estão vinculadas aos interesses da economia capitalista, procurando definir essa etapa final da Educação Básica como de formação instrumental, indo de encontro a uma formação mais ampla do ser humano.

Para Ferretti (2018), a reforma em curso não oferece liberdade de escolha, pois, conforme o que vem sendo divulgado pelas secretarias de educação, os estudantes deverão escolher apenas entre os itinerários formativos de uma lista pré-definida pelas autoridades educacionais, cabendo a eles adequarem-se ao que está posto. Uma questão a ser observada e que requer cautela em relação ao discurso oficial de suposta preocupação com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, é a necessidade de eles escolherem seus itinerários formativos. Como afirmam Ramos e Frigotto (2016, p. 42), "o principal desafio da escola está não só em tentar convergir com os interesses dos jovens, mas em educar seus próprios interesses." O papel da escola vai muito além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais: a ela cabe propiciar que as opções formativas caminhem juntas com um projeto social, o que implica um currículo escolar baseado nas dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho.

Outro aspecto da reforma a ser considerado é a defesa da necessidade de se flexibilizar os currículos de nível médio, evitando-se disciplinas centradas na formação específica. Enfatizar a flexibilização curricular como solução contra a multiplicidade de disciplinas e a rigidez estrutural, como defende a reforma do Ensino Médio e a BNCC, não resolve os problemas de qualidade, abandono e reprovação estudantil. Não basta oferecer uma matriz curricular flexível se não houver investimentos na infraestrutura das escolas - atividades culturais, biblioteca, espaços para educação física, laboratórios etc.; formação continuada para os professores; melhoria do salário docente, entre outros.

A flexibilização curricular e os itinerários formativos podem ampliar a dualidade estrutural que caracteriza a educação de nível médio. O pragmatismo utilitarista e momentâneo que caracteriza a reforma afasta a escola de sua função social, compromete a prática docente e o processo ensino-aprendizagem de conteúdos

significativos. Dificulta, assim, a construção de uma escola que atenda aos interesses dos trabalhadores, de uma escola que se dedique centralmente ao "conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (SAVIANI, 2000, p. 19).

A política educacional em curso para o Ensino Médio, ao valorizar a flexibilização dos currículos e da aprendizagem, a importância da formação realizada na educação escolar; ao reconfigurando as tarefas e conteúdos do ensino por meio dos itinerários formativos, diminuem afirmar que o método de aquisição de conhecimentos é tão ou mais importante do que o conhecimento em si, relativiza o processo de transmissão/aquisição de conhecimento; ao enfatizar que a atividade pedagógica deve se pautar na formação para as exigências dos processos de trabalho, não somente naturaliza a realidade social e as relações que produz, como dissemina uma concepção pedagógica que acentua os processos de adequação, instrumentalização e adaptação.

Para Newton Duarte (2001), o lema aprender a aprender está vinculado ao desenvolvimento de capacidades cognitivas requeridas pelo mercado de trabalho e, como resultado, tem-se um processo de rebaixamento do conhecimento como objeto do trabalho pedagógico. Outro aspecto a ser mencionado acerca das pedagogias do aprender a aprender é a propensão a individualizar o processo de aprendizagem, e com isso o acesso ao legado histórico socialmente construído pela humanidade é limitado pela tendência de valorização de saberes capazes de resolver problemas imediatos, do cotidiano.

Ainda que a BNCC afirme compromissos com "a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2017, p. 19), a concepção pedagógica que a orienta passa ao largo da compreensão da sociedade como totalidade, desconsidera o fato de

sua divisão em classes e exime-se de qualquer perspectiva de superação. Os compromissos humanitários defendidos e a crítica subjacente ressaltam prioritariamente as questões da subjetividade e da cultura, sobretudo as particularidades locais e individuais, adotando uma concepção de educação escolar imbuída da solução dos problemas sociais sem questionar as bases materiais que lhes dão origem. Permanece, assim, na superfície das contradições sociais, pois individualiza as práticas sociais e a ação coletiva (ASSUMPÇÃO, 2014).

Em oposição às concepções expressas nas pedagogias das competências e do aprender a aprender, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), inspirada na dialética marxista, defende o direito ao conhecimento objetivo. Tal direito não será usufruído sem a compreensão da importância dos professores na transmissão dos saberes construídos pela humanidade, posto que, do contrário, quanto mais a educação escolar estiver pautada nas questões conjunturais, mais a sociedade se torna refém da perpetuação da cotidianidade saturada pelo senso comum da ideologia do capital.

Orientada pela perspectiva da totalidade, a PHC defende o processo escolar como práxis social que só é compreendida no contexto geral da sociabilidade produzida no âmbito de relações sociais capitalistas. No processo de aquisição dos saberes que permitem uma percepção objetiva da realidade, é preciso considerar o professor, o estudante e as condições objetivas em que a educação é produzida e se orientar por uma concepção dialética da totalidade, que visa superar a lógica formal e suas limitações analíticas. A valorização da educação escolar e da centralidade da escola como espaço de transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos deriva de sua relação intrínseca com os trabalhadores e da defesa de uma educação que atenda seus interesses.

O debate educacional é expressão de diferentes concepções produzidas numa sociedade de classes, em que o discurso dominante

procura disseminar, no plano das ideias, a narrativa de que sua concepção de educação seja a que atende a todos. A expressão momentânea desse discurso é a forma como a BNCC e a reforma do Ensino Médio defendem certa compreensão de educação integral, em que prevalecem a pedagogia das competências e do aprender a aprender.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, M. C. **A prática social na Pedagogia Histórico-Crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski** (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). São Paulo: UNESP, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 23/09/2022.

DUARTE, N. "O currículo em tempos de obscurantismo beligerante". *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.).

Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

FERRETTI, C. J. "A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação". **Estudos Avançados**, vol. 32, n. 93, 2018.

HERNANDES, P. R. "A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar". **Revista Educação**, vol. 44, 2019.

MALANCHEN, J. "As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica". *In*: PAGNOCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Editora Armazém do Ipê, 2016b.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2016a.

MARTINS, L. M. "Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural". *In*: GALVÃO, A. C. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica - 30 anos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

RAMOS, M. N. “Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no ‘Estado de exceção’”. **Revista Nova Paideia**, vol. 1, n. 1, 2019.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “‘Resistir é preciso, fazer não é preciso’: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil”. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, vol. 19, n. 46, 2017.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016”. **Revista Histedbr**, n. 70, 2016.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SACOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

SÃO PAULO. **Seminário Novo Ensino Médio**: Diretores. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 2021. Disponível em: <www.efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 30/09/2022.

SAVIANI, D. “A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar”. **Germinal**: **Marxismo e Educação em Debate**, vol. 5, n. 2, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações**. Campinas: Editora Editores Associados, 1991.

CAPÍTULO 4

Pedagogia do Oprimido Frente à Atual Onda Neoconservadora – Uma Alternativa de Resistência

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO FRENTE À ATUAL ONDA NEOCONSERVADORA – UMA ALTERNATIVA DE RESISTÊNCIA

Valdo Barcelos

Maria Aparecida Nunes Azzolin

Com esse capítulo faremos uma reflexão sobre a obra fundamental de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) intitulada "Pedagogia do Oprimido". Livro que foi escrito por Paulo Freire no ano de 1968 durante seu exílio no Chile, em função da ditadura militar que se instalou no Brasil após o golpe militar e civil de 1964.

Paradoxalmente, o "Pedagogia do oprimido" foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos da América do Norte (EEUU) no ano de 1972. A primeira edição brasileira só ocorreu no ano de 1975 pela Editora Paz e Terra. Essa fundamental obra teve uma imediata aceitação em diversos países por parte de educadores e educadoras que buscavam referências para uma educação que se dirigisse as camadas mais populares da sociedade. Antes de ser publicada no Brasil o livro "Pedagogia do Oprimido" foi publicado em vários países e traduzido para línguas como o italiano, o espanhol, o alemão, o holandês e o sueco. Atualmente o livro está publicado em mais de 30 países.

Nosso objetivo principal com esse capítulo será fazer uma reflexão sobre as principais proposições filosóficas, epistemológicas e práticas presentes na obra "Pedagogia do Oprimido", bem como colocá-las em diálogo com as questões contemporâneas que estamos vivendo no Brasil e no mundo. A ênfase será para a pertinência e para a atualidade de algumas proposições freireanas no sentido de

criar espaços de resistência para a criação de alternativas democráticas como forma de enfrentar a atual onda neoconservadora que se abate sobre a sociedade brasileira e mundial. Nossa ênfase, portanto, nesse texto, será sobre a repercussão dessa Onda Neoconservadora sobre a educação brasileira e como podemos entendê-la para apresentarmos alternativas a ela.

Como forma de viabilizar esse capítulo faremos um estudo e reflexão que terá como ponto de partida, e principal referência, a obra "Pedagogia do Oprimido", bem como estabeleceremos diálogos com outras obras do autor que foram decisivas para a construção desse que foi um livro seminal e que continua influenciando educadores e educadoras progressistas pelos mais distantes cantos do mundo.

Num primeiro momento faremos uma breve retrospectiva no sentido de entender a gênese do cenário de ressurgimentos de regimes e de políticas de viés populista e neo- fascistas em diferentes regiões do planeta. Num segundo momento buscaremos mostrar a repercussão desses ressurgimentos na educação e no ataque as democracias em diferentes países.

A partir dessas reflexões, de caráter retrospectivos, apresentaremos algumas reflexões que possam contribuir para a construção de espaços de resistência e de criação de alternativas de construção de uma educação orientada por princípios democráticos e emancipatórios, tomando, para tanto, as contribuições da obra "Pedagogia do Oprimido" como a principal referência.

REVERBERAÇÕES E ECOS DE UM PASSADO FASCISTA

> Chegou a hora de deixarmos de lado nossas contendas e construirmos nossos baluartes brancos mais uma vez. Essa aliança com raças de fora não significa nada

> além de morte para nós. Agora é a nossa vez de proteger nossa herança dos mongóis, persas e mouros, antes que sejamos engolidos por um mar estrangeiro sem limites [...] (CHARLES LINDBERGH, 1939).

Não é difícil perceber, na epígrafe acima, algo muito familiar com alguns discursos xenófobos atuais que se referem ao tema das migrações, a situação de discriminação dos estrangeiros, dos perseguidos de toda sorte em função de opiniões políticas, religiosas, étnicas, censuras de várias ordens, refugiados ambientais, questões de gênero. Enfim, podemos constatar que estamos vivendo uma onda de retrocessos conservadores e mesmo xenofóbicos que se espalham pelo mundo afora.

Ao refletir sobre a Onda Neoconservadora que se abate sobre o mundo contemporâneo, o professor de filosofia da Universidade de Yale nos Estados Unidos Jason Stanley é enfático ao alertar sobre os perigos que os regimes democráticos correm ao não atentarem para os discursos nascentes que defendem nacionalismos e xenofobismos, por vezes, muito bem disfarçados em defesa das massas populares e dos valores morais garantidores da "Lei e da Ordem". Em seu mais recente livro intitulado "Como Funciona o Fascismo – a política do "nós" e "eles" (2018), o autor apresenta uma série de exemplos históricos de como os discursos de orientação fascistas encontram abrigo em amplos setores políticos e em diferentes camadas da população e em diferentes países pelo mundo afora.

Outra constante nos discursos populistas e fascistas é uma aversão à intelectualidade que, não raro, se manifesta por meio de ataques as manifestações culturais e as instituições universitárias do país. Umberto Eco (1932-2016), no seu livro clássico "Contra el fascismo" (1994), faz referência a uma declaração atribuída ao nazista Chanceler da Alemanha, Joseph Goebbels (1897-1945):

"Quando oigo la palabra cultura, echo mano a La pistola". Uma das funções das instituições universitárias é, justo, promover as artes e a cultura, estimular o senso crítico. Daí a desconfiança dos autoritários em relação a ambas. Nessa mesma obra (1994:39), Umberto Eco faz referência aos fascistas e suas ganas autoritárias quando estes se referem às universidades como "Guarida de comunistas".

No livro intitulado "Como funciona o Fascismo – A política do ´nós´ e ´eles´", Jason Stanley dedica um capítulo para tratar o tema que denomina de Anti-intelectualismo. Tema, esse, de fundamental importância para o ideário fascista. Segundo o autor as atenções dos fascistas se voltam contra as instituições universitárias, justo, em função das mesmas se constituírem em espaços privilegiados de debates, de reflexões políticas e culturais, enfim, são um território de diversidade de manifestações.

Como podemos constatar, discursos desse tipo, visando à desvalorização da educação, de menosprezo ao papel das artes e da cultura, de negação de resultados de pesquisas científicas, são algo que não nos tem sido estranho após a eleição do atual presidente do Brasil senhor Jair Messias Bolsonaro. Stanley faz um importante alerta ao dizer que "Quando a educação, a especialização e as distinções linguísticas são solapadas, restam somente poder e identidade tribal" (STANLEY, 2018, p. 48). Certamente que para os fascistas as universidades têm sim, um papel, contudo, é um papel de propagandear sua ideologia. Sua função principal não é o esclarecimento das pessoas, mas, ao contrário, é um culto a tradição e a reverência aos líderes populistas e fascistas. A educação é vista com desconfiança pelo papel político de valorização da Democracia que pode desempenhar. Os fascistas veem as universidades como um território de oposição, como um campo de contestação e que, como tal, deve ser controlado com mão de ferro.

No prefácio de seu livro intitulado "O povo contra a Democracia – por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la"

(2019), Yascha Mounk inclui o Brasil no cenário de suas preocupações com os destinos da Democracia, particularmente em função da ascensão do governo populista representado pela eleição em 2018 do presidente Jair Messias Bolsonaro. O autor vê no populismo a maior ameaça à Democracia nos tempos atuais.

A construção da Democracia pode levar vários anos, décadas, no entanto, pode ser destruída em um piscar de olhos ou...até mesmo com um punhado de votos conquistados com um bem engendrado discurso populista. Yascha Mounk faz um alerta inquietante em seu livro ao mostrar, com suas pesquisas, que os estragos que um governo populista pode causar ao sistema democrático de um país podem levar décadas para serem recuperados. Uma das demonstrações disto é o fato de que apenas uma pequena parcela de governantes populistas eleitos pelo voto deixa o governo por derrota em eleições livres e democráticas. Com muita frequência governantes populistas acabam mudando a constituição de seus países como forma de garantir mais tempo no poder. Outra constatação das pesquisas de Mounk é que, apesar de se elegerem com um virulento discurso de combate a corrupção, os governos populistas, com muita frequência, acabam seus mandatos mergulhados em escândalos de corrupção.

Retomando o discurso que se propõe defensor da "Lei e da Ordem" Stanley escreve um capítulo no referido livro (Capítulo 7), no qual faz menção ao mundialmente conhecido caso de condenação de 5 jovens negros, norte americanos, acusados de terem estuprado uma mulher branca no Central Park de Nova York no ano de 1989. O caso foi exaustivamente explorado nos diferentes meios de comunicação, especialmente, com a intenção de demonstrar o caráter violento, selvagem e "fora da lei" dos jovens negros americanos. Não por acaso o senhor Donald Trump, ex-presidente dos Estados Unidos, foi um dos tantos que, à época, engrossou a fila dos defensores de penas máximas – inclusive a execução - desses

"malucos e desajustados" criminosos jovens negros. Stanley (2018) denuncia em seu livro que esses jovens eram tratados pelos ultranacionalistas brancos como seres incapazes de respeitar a "Lei e a Ordem" da sociedade branca e civilizada norte americana. Portanto, não mereciam nela viver.

O caso foi esclarecido e ficou provado que os cinco jovens eram inocentes das acusações. As investigações comprovaram, também, curiosamente, que os principais acusadores sabiam que os jovens não eram culpados, contudo, na ausência da identificação dos reais estupradores os jovens negros eram uma excelente alternativa para "fazer justiça" e encerrar o caso, restabelecendo, assim, a Lei e a Ordem. A Cidade de Nova York foi condenada a indenizar os cinco jovens pela injustiça causada. Absurdamente, no recente ano de 2016, em plena campanha de Donald Trump para presidente, o então Procurador-Geral dos EEUU Jeff Sessions fez rasgados elogios aos comentários feitos por Donald Trump sobre o caso dos jovens negros de 1989, acusados injustamente de estupro.

Com apenas esse exemplo pode-se aprender que o uso de certas formulações como "Lei e Ordem", quando empregadas num sistema democrático tem um caráter de justiça que abrange a todos (as). Ao contrário disso, e da forma como foram defendidas por Jejj Sessions e Donald Trump, o princípio da "Lei e da Ordem" servem para declarar como culpados, pura e simplesmente, pessoas ou grupos que não se enquadram nos padrões prescritos pelos valores morais de uma determinada elite dominante.

Resumindo: no caso em questão, os jovens negros foram inicialmente considerados culpados pelo simples fato de serem jovens e negros. Stanley (2018, p. 113) ao criticar os ultranacionalistas brancos americanos alerta que, para eles: "Os jovens negros são, em sua própria existência, violações de lei e ordem".

A Onda Neoconservadora que por ora se apresenta e se intensifica vem carregada de uma espécie de saudosismo extremamente conservador. Algo como uma volta a um passado mítico onde tudo era melhor e todos eram felizes. Diga-se que esse tipo de ideologia tem raízes muito fortemente presas ao pensamento fascista. Certamente que nem todo tipo de pensamento nacionalista ou ultranacionalista desemboca, necessariamente, em regimes fascistas (BARCELOS, 2020, 2013, 2004). Contudo, há que se estar atento, pois, de uma política nacionalista para a construção de um estado fascista podemos estar a pouco menos que a um passo. Assim que todas as pessoas, bem como todas as instituições que têm algum apreço pela democracia precisam estar atentos aos sinais de exacerbação de ideologias e de práticas que incentivem os ultranacionalismos sejam de que vertente sejam.

De outra forma, há que entendermos que o fascismo não tem apenas uma única cara, um único rosto. Ao contrário ele – o fascismo – pode se apresentar com várias peles diferentes. Algo, porém, tem se mostrado presente ao longo de gerações: fascismo é sempre fascismo. Vale deixar explícito que por fascismo entendemos, de forma simplificada nesse texto, todo e qualquer tipo de ultranacionalismo étnico, religioso, cultural ou político.

São vários os exemplos de nacionalismos de extrema direita ressurgentes pelo mundo. São exemplares os casos da Rússia de Wladimir Putin; da Polônia; da Índia, da Turquia; e o mais emblemático, em termos de grande repercussão mundial em função da importância global, citamos o caso dos Estados Unidos da era Donald Trump. Ao contrário do que pode parecer, rapidamente, um dos principais slogans da campanha vitoriosa de Trump a presidência dos Estados Unidos não fui uma criação sua nem de seus marqueteiros políticos. Referimo-nos a expressão “America First” (Estados Unidos em primeiro lugar). Donald Trump não inventou essa expressão. Simplesmente foi buscá-la na década de 30 do século

passado. Quem cunhou essa expressão foi Charles Lindbergh um ousado piloto de avião norte americano. O primeiro piloto de avião a cruzar o atlântico em um voo solitário. Esse ídolo norte americano foi um ferrenho defensor da não entrada dos Estados Unidos na guerra contra a Alemanha nazista. É de autoria deste cidadão a epígrafe que usamos nessa introdução. Diga-se que ela tem em seu conteúdo uma mensagem muito próxima ao que posteriormente se conheceu como o terror nazista.

Já nessa introdução queremos chamar a atenção para a frase "Brasil acima de tudo". Frase, essa, que se tornou um dos mais veiculados *slogans* da campanha do atual presidente do Brasil o Senhor Jair Messias Bolsonaro.

O período da década de 1920/1930, foi também um momento em que as políticas de restrição aos imigrantes mais prosperaram nos Estados Unidos. Não por acaso o governo de Donald Trump, desde seus primeiros dias, tem se caracterizado por impor todo tipo de dificuldades e de restrições à entrada no país de imigrantes, bem como de perseguição aos que se encontram em busca de legalização de suas situações. Historicamente a perseguição e o endurecimento das políticas de imigração têm servido como ponto de partida para atitudes fascistas através dos tempos, mesmo em países democráticos. Novamente recorremos ao exemplo recente de Donald Trump que não poupou insultos e impropérios aos imigrantes que tentam chegar aos Estados Unidos. Tal posição faz parte da prática de buscar desqualificar, de desumanizar aqueles grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade. Stanley (2018) cita os casos recentes e emblemáticos de Ruanda e Mianmar. Neste último caso, a população de origem muçulmana rohingya, sofreu por cinco anos, talvez o que foi o maior e mais cruel exemplo de limpeza étnica depois da Segunda Guerra Mundial.

Pode-se dizer que Trump ressuscitou e atualizou a frase America first. Mas Donald Trump não se contentou com essa cópia,

foi mais longe e também incorporou em seu bem sucedido discurso de campanha, e tenta fazê-lo em suas políticas xenofóbicas e ultranacionalistas, outra máxima da década de 30 do século passado nos Estados Unidos: "Make America Great Again" (Fazer dos Estados Unidos um grande país novamente).

Abrimos outro parêntese para lembrar que, coincidentemente, outra frase que fez muito sucesso na recente campanha do atual presidente brasileiro foi "Fazer do Brasil novamente uma grande potência na América latina...vamos mudar o destino do Brasil".

Jason Stanley alerta em seu livro que, tristemente, a década de 20/30 do século passado foi à época em que a hoje tida como a maior democracia do mundo ocidental mais flertou com o fascismo. É justo nessa época que o senhor Donald Trump vai buscar inspiração ultranacionalista para seu governo. Governo que, ao que tudo indica, tem sido uma referência ao atua presidente do Brasil

Outro baluarte para as políticas ultranacionalistas e fascistas é buscar apoio na ideia patriarcal de família. Uma família onde o provedor (sempre masculino) é o exemplo a ser seguido e obedecido. Toda e qualquer outra forma e tentativa de organização familiar, fora dessa ordem, nunca é bem vista. Mais que isso: é rechaçada como grande perigo as instituições. Junto ao medo fascista de misturar as etnias, o medo das formas de orientação e modos de viver a sexualidade, diferentes dos padrões da família patriarcal tradicional, se constitui em outro ponto de ataque dos ultranacionalistas. Assim fica mais fácil perceber e entender a rejeição, por exemplo, aos transgêneros, homossexuais, bem como a todo tipo de busca de viver a sexualidade fora dos padrões convencionados socialmente.

Acreditamos que a maneira mais adequada – talvez a única possível - de barrarmos as ideologias ultranacionalistas e de orientação fascistas é apostando, fortemente, na Democracia e na

Liberdade. Para tanto, cabe explicitar que entendemos Democracia e Liberdade não como pontos de chegada, mas, sim, como pontos de partida. Toda vez que se atinge o ambiente democrático e de liberdade, constata-se que ele precisa ser ampliado. Pelo que se conhece das experiências democráticas, ao longo da história, é que elas nunca chegam a um final. Estão sempre sendo aperfeiçoadas. Outra questão importante a ser levada em conta é que Liberdade e Democracia não existem uma sem a outra. Só é possível uma sociedade democrática se seus cidadãos viverem em liberdade. De outra forma, a Liberdade só pode existir nas sociedades democráticas.

Uma conclusão imediata que se pode tirar dessa breve introdução é que tanto a Democracia quanto a Liberdade não têm limites. Pode-se perguntar, então: como assim, Liberdade e Democracia não têm limites? Como isso seria possível? Partimos do pressuposto de que Democracia e Liberdade são condições que não aceitam delimitações. Não se prestam a controles. Exigem, sim, pactos permanentes. Pactos que podem ser feitos e refeitos, porém, uma vez feitos, devem ser respeitados pelos participantes. São esses pactos, em especial sobre as responsabilidades de cada pessoa, bem como o respeito aos Direitos Humanos, que poderão garantir a longevidade dos sistemas democráticos.

De outra forma, toda vez que cedermos e aceitarmos colocar limites e imposições autoritárias, estaremos indo contra os princípios que fundam essas duas conquistas generosas da humanidade – Democracia e Liberdade. Sobre esse tema da Democracia, e os desafios de preservá-la das ondas autoritárias, acaba de ser publicado nos Estados Unidos um livro intitulado “How democracies die”, em português “Como as Democracias Morrem”, de autoria de Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, ambos, professores da prestigiada universidade de Harvard. O livro acaba de ser lançado no Brasil no final do ano de 2018 pela Editora Zahar.

O livro é o resultado de 20 anos de pesquisas feitas pelos dois autores sobre a forma como muitas democracias acabaram se transformando em regimes autoritários. O mais revelador – e preocupante - é que vários desses regimes autoritários foram implantados, gradativamente, a partir de eleições legítimas de presidentes e dirigentes adeptos do autoritarismo e de ditaduras. Os autores citam exemplos como: Geórgia, Hungria, Nicarágua, Peru, Filipinas, Polônia, Rússia, Turquia e Ucrânia. Acrescentaríamos a situação dramática atual da vizinha Venezuela.

Em determinado momento do livro os autores sugerem quatro perguntas simples que todo cidadão poderia fazer para testar se uma liderança política, ou um candidato em eleições democráticas apresenta tendências ao autoritarismo; cultiva ideias ultranacionalistas e/ou se mostra adepto de ideologias de orientação fascistizantes. São as seguintes as perguntas:

1) O candidato rejeita, em palavras ou atos, regras fundamentais da democracia?;
2) Põe em dúvida a legitimidade de seus oponentes?;
3) Tolera ou incentiva a violência política?
4) Admite ou propõe restringir liberdades civis?

Os autores do livro fazem um importante alerta que julgamos estar muito adequado ao contexto de incertezas e de surgimento – ou ressurgimentos - de aventuras ultranacionalistas pelo mundo afora. Acreditamos que nós brasileiros(as), como qualquer cidadão, não estamos imunes a esses perigos. Os autores são enfáticos ao advertir que todos os setores da elite política, intelectual e empresarial, a imprensa democrática e livre, devem ficar atentos e jamais cair na tentação de sucumbir ao apelo, por vezes dissimulado e revestido de

um bem articulado discurso em nome do "povo" e da "nacionalidade", de abrir as portas do poder a um dirigente político que apresenta inclinações autoritárias. A crença de que após assumir o poder esses dirigentes poderão ser contidos pode ser um engano difícil – talvez impossível - de ser reparado. Levitsky e Ziblatt (2018, p. 56) advertem que "Construir instituições fortes leva décadas, e uma escorregada pode ter graves consequências a médio e longo prazo". A construção da Democracia pode levar décadas, no entanto, pode ser destruída em um piscar de olhos ou, paradoxalmente, com alguns milhares de votos.

Na introdução do livro "POPULISMO: todo o poder vem do Povo! Mas para onde ele vai?" do pensador português Manuel Pedroso Marques (2018) o autor afirma que enquanto a Democracia tem várias respostas para questões políticas e sociais complexas, o populismo, ao contrário, tem uma única. Atribuo essa situação ao fato de que, entre outras questões, faz parte da natureza da Democracia estar aberta a escutar e a receber, com naturalidade, as divergências na forma de ver e de encaminhar a resolução dos conflitos sociais. Diga-se que, conflitos sociais, são inerentes a qualquer tipo de sociedade onde exista um cenário de liberdade e de respeito às manifestações de opinião. Já no populismo, o que via de regra se tem é a opção por uma única resposta. A resposta verdadeira. Contra a qual não se aceitam contestações. E aqueles e aquelas que se atrevem a contestar são rotulados de antipatrióticos, traidores e inimigos, em especial do povo. É a esse povo que o populismo se apresenta como seu verdadeiro representante, e, consequentemente, como o seu mais legítimo porta-voz.

Vale adiantar que podemos ter populismo tanto de orientação para a esquerda quanto para a direita do espectro político e ideológico. Tanto o primeiro quanto o segundo, contudo, se unificam em pontos como a maneira com que se apresentam como: os "verdadeiros" defensores do povo; os combatentes das elites e

oligarquias nacionais; inimigos das desigualdades sociais; os defensores da nacionalidade e das legítimas culturas locais; combatentes da corrupção das instituições do Estado, enfim, esses são alguns dos temas muito bem manejados pelos populistas em seus discursos. Tudo isso muito bem amarrado a um discurso antipartidário de desprezo pelos políticos tradicionais que representam, segundo eles – os populistas – a "velha política".

Se existe um ponto em que o populismo de direita e o de esquerda agem de forma diferente é quanto a sua visão sobre o Estado. Para o populista de direita o estado pesado, inchado, é ruim por exigir grandes e dispendiosos esforços para a manutenção burocrática e administrativa da máquina pública. Já para o populismo de esquerda o Estado diminuto se mostra incapaz de prover a assistência e a proteção social dos setores populares da nação. Os populistas de esquerda veem no Estado a única forma de proteger as massas populares da ferocidade do mercado liberal. Ao refletir sobre essa dicotomia Marques (2018), afirma que ambos acabam por ter um pouco de razão. Para ele, no entanto, o que acontece é que ambos os modelos de populismo escondem a verdadeira razão sobre essa questão do tamanho ideal do Estado. Para o autor, "O verdadeiro problema não se resume a qualificar exageros, mas a definir dimensões adequadas, ou seja, o que deve pertencer ao domínio público e o que deve pertencer ao privado" (2018, p. 50).

Outra característica dos discursos populistas é se manifestar de forma muito veemente em relação ao futuro. Futuro, esse, que como é sabido, é feito de incertezas e de imprevisibilidades. Os populistas sabem se aproveitar disso de forma magistral. Tanto apresentam o futuro como algo assustador, aterrador, quanto como algo a ser iluminado pelas propostas populistas de proteção e defesa do povo e das massas populares. Para Marques (2018) populistas de toda sorte são exímios na arte de explorar os medos e inseguranças

demonstrados pelas comunidades em relação ao futuro. O objetivo de ambos é sempre o mesmo: a conquista do poder. Uma das justificativas para a adesão rápida das massas populares aos discursos populistas se deve ao fato de que é mais fácil as pessoas aderirem a líderes que a ideias. O populista se utiliza muito bem do fato de que as pessoas tomam decisões movidas pelas suas emoções e, quando precisam, justificar – essas decisões – aí sim, lançam mão de argumentos que, estes sim, podem ser racionais.

Enquanto a legitimidade dos discursos populistas decorre da negação do outro, da dispensa da reflexão sobre a política e sobre as ideias, da pura e simples desqualificação de todos os políticos como corruptos, da repetição de slogans de supremacia e de ufanismos patrióticos, a Democracia busca trabalhar com as divergências, organizando-as, respeitando opiniões divergentes, enfim, a Democracia não teme o debate e a reflexão, ao contrário, faz dele sua substância política e faz dessas divergências sua vitalidade. Para Marques (2018) os populistas e os nacionalistas tratam os temas conforme a conveniência do momento e a partir da visão daquele que profere o discurso. Assim que, para ele, o populismo – e também o nacionalismo - são o populista e o nacionalista.

As reais diferenças entre os diversos tipos de populismo só se manifestam posteriormente as eleições e pela maneira como os populistas se portam no exercício do poder. Tratarei dessas características adiante no livro. Contudo, adianto duas características apontadas por Marques, com as quais concordo plenamente, que são (1) o pensamento populista de direita vê a xenofobia como uma forma eficaz de proteger a identidade do povo, segundo eles a "verdadeira" identidade e (2) o populismo de esquerda oferece costumes e valores morais antigos como as características identitárias a serem resgatadas como a melhor forma de pensar o futuro. Curiosamente, ou nem tanto, os(as) defensores(as) de políticas fascistas se utilizaram e se utilizam ainda, também, da

glorificação de um passado mítico, puro e onde tudo era perfeito para defenderem suas propostas de governo para a sociedade. No livro "COMO FUNCIONA O FASCISMO – A política do "nós" e "eles", Jason Stanley vai buscar em Frantz Fanon (1925-1961) uma emblemática passagem para mostrar essa característica dos partidos fascistas. Vamos a ela: "É em nome da tradição que os antissemitas baseiam seu "ponto de vista". É em nome da tradição, do longo passado histórico e dos laços de sangue com Pascal e Descartes que os judeus são informados de que nunca pertencerão a esse lugar" (FANON, 2008, p. 58).

Esse culto ao passado mítico é feito pelos populistas e também pelos fascistas por meio do retorno à tradição. Para o pensador Umberto Eco uma das principais características dos movimentos fascistas é, justo, esse culto à tradição. Umberto Eco elabora uma lista de 14 características do fascismo. O culto a tradição é a primeira característica que o autor cita, pois, para ele, o tradicionalismo é anterior ao Fascismo (ECO, 2019).

Damos uma pausa nessa breve contextualização sobre a Onda Neoconservadora mundial e nos ocuparemos, daqui em diante, ao momento atual brasileiro que, salvo melhor juízo, vive um processo muito semelhante quanto ao surgimento de uma onda Neo Conservadora que tentamos narrar nessa introdução.

Nossa ênfase, nesse texto, será sobre a repercussão dessa Onda Neoconservadora sobre a educação brasileira e como podemos entendê-la para apresentarmos alternativas a ela. Faremos isso tomando como principal referência à obra clássica intitulada "Pedagogia do Oprimido" (1968) de autoria de Paulo Freire (1921-1997).

UM HOMEM, UMA VIDA, UM EDUCADOR LIBERTÁRIO

> A realidade não é assim, está assim (Paulo Freire, O Grito Manso, 2003).

Em tempos de discursos como "escola sem partido"; de retornos obscurantistas do tipo combate a teorias científicas como Teoria da Evolução das Espécies, na escola; de preconceito de gêneros; de negação do pensamento intelectual crítico; de discursos propondo o expurgo das ideias freireanas das escolas e universidades brasileiras, nada mais oportuno, e urgente, que promovermos uma profunda reflexão, lúcida e generosa, sobre o que queremos para a educação brasileira. Ou quem sabe reafirmarmos a desafiadora pergunta já feita pelo antropólogo e pensador brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997) sobre se a educação brasileira estaria mesmo servindo às gentes do Brasil?.

Acreditamos que temos na produção intelectual e acadêmica brasileira um acúmulo considerável de conhecimentos e de saberes que nos permitem estabelecer um fecundo diálogo, sobre educação e democracia, com todos e todas as pessoas e setores democráticos desse país que estejam dispostos a fazê-lo. Afinal, quantas outras nações do mundo moderno podem se orgulhar de ter em sua história um educador de espírito democrático e libertário como Paulo Reglus Neves Freire? Pensamos que esse fato, ao mesmo tempo em que nos enche de orgulho, nos exige uma imensa dose de responsabilidade com o legado desse educador. Um legado que, se levado em conta seriamente, poderá nos ajudar a saldar a vergonhosa dívida que toda sociedade brasileira tem com o imenso contingente de brasileiros e brasileiras que em pleno Século 21 ainda não conquistaram aquilo que Freire denominava da boniteza de aprender a ler e a escrever (AZZOLIN; BARCELOS, 2021).

Não nos esqueçamos de que vivemos em um país onde cerca de oitenta por cento das crianças que moram nas periferias das médias e grandes cidades, que cursam o segundo ano do ensino fundamental, têm mais escolaridade que os pais. Importante lembrar o alerta feito por uma referência nos estudos e no trabalho com as proposições freireanas, o educador popular Carlos Rodrigues Brandão, quando este chama a atenção para o fato de que temos teorias demais, pedagogias demais, investigações demais, psicologias demais sobre educação escolar e, infelizmente, ações e atitudes de menos. Para esse educador, os modelos educacionais, que têm sido adotados no Brasil, via de regra, têm carecido de algo elementar: das crianças reais e do país real em que vivemos: o Brasil (BRANDÃO, 2002). Outro estudioso da obra freireana José Eustáquio Romão é enfático ao reafirmar que "Quando se esquece dos processos culturais dos dominados é porque se quer evitar a transformação econômica, política e epistemológica e, lamentavelmente, a escola tem sido o instrumento dessa conservação. Todo conservadorismo funda-se na amnésia histórica" (ROMÃO, 2005, p. 132).

O educador Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nasceu na cidade do Recife no dia 19 de Setembro do ano de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar do Estado de Pernambuco e de Edeltrudes Neves Freire, carinhosamente, chamada de Tudinha. Freire teve uma irmã de nome Stela que foi professora primária e dois irmãos: Armando e Temístocles. Freire sempre foi muito grato aos seus irmãos homens que, em função das condições econômicas precárias da família, não concluíram seus estudos básicos, pois muito cedo tiveram que começar a trabalhar para ajudar financeiramente a família. Freire pode estudar graças a ajuda de seus irmãos.

Freire casou-se duas vezes. A primeira esposa chamava-se Elza Freire (1916-1986) com quem teve cinco filhos. A segunda

esposa foi Ana Maria Araújo (Nita Freire). No ano de 1943, Freire formou-se em Direito pela Universidade do Recife. Abandonou a carreira de advogado muito cedo por sentir que essa profissão não lhe traria felicidade em função da distância entre a Justiça e o Direito. Começou então a carreira de professor no ensino Médio, ensinando Língua Portuguesa. No ano de 1946, Freire foi convidado para o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado em Pernambuco. Foi a partir de então que começou seu trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. Dedicou especial atenção ao trabalho com os mais pobres. Uma das consequências dessa decisão foi à dedicação à construção de uma proposta revolucionária de alfabetização de adultos pobres, em grande parte camponeses do interior do nordeste brasileiro. Com sua proposta ou "método" de alfabetização foi capaz de alfabetizar 300 adultos cortadores(as) de cana-de-açúcar num curto período de 45 dias. O educador Paulo Freire acabou tornando-se uma referência e uma inspiração para muitas gerações de professores(as), no Brasil, na América Latina e no continente africano. Seu trabalho foi reconhecido nos cinco continentes. Recebeu o título de Doutor *Honoris* Causa nas maiores e mais prestigiadas universidade do mundo. Foram nada mais nada menos que 27 Títulos de Doutor *Honoris* Causa. Paulo Freire ganhou ainda prêmios como: Educação para a Paz (das Nações Unidas, 1986) e Educador dos Continentes (da Organização dos Estados Americanos, 1992).

Seu envolvimento com a alfabetização de adultos pobres, inevitavelmente, o levou a despertar desconfiança num primeiro momento e muito ódio em seguida. Sua proposta política de educação ia de encontro às propostas das elites e dos governos da época. Tal contexto o levou a todo tipo de tentativa de difamação. Até de "traidor da pátria" foi chamado por muitos integrantes da elite rica do país. Paulo Freire teve importante militância política, fazendo parte da primeira diretoria executiva da Fundação Wilson Pinheiro.

Essa Fundação foi criada pelo Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores no ano de 1981.

No período compreendido entre (1989-1992) foi Secretário de Educação da Prefeitura da cidade de São Paulo na Gestão da prefeita Luiza Erundina. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso por 70 dias em um quartel do Exército em Recife. Durante esta prisão aconteceram fatos pitorescos e que Freire gostava de narrar em suas conferências como forma de não ficar amargurado em excesso com as adversidades pelas quais passou. Freire era um sujeito bem humorado e que gostava de uma longa e calma conversa.

Paulo Freire morreu como viveu. Cheio de amorosidade, com sua gente e de indignação com as injustiças e "malvadezas" dos poderosos e dos tiranos. Semeou generosidade e bonitezas por onde passou. Freire fez legítima a máxima do poeta mexicano Octávio Paz (1914-1998) quando esse afirmava que se "Morrestes de forma diferente daquela que viveu, é sinal de que não foi tua a vida que vivestes". Era a madrugada do dia 2 de maio de 1997, às cinco e meia da manhã, quando sua passagem foi registrada no leito hospitalar onde estava internado.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – A REALIDADE NÃO É ASSIM, ESTÁ ASSIM

> Amigo, se você veio aqui pensando que ia ensinar nós a derrubar o pau, nós tem de dizer a você que não tem precisão. Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau (FREIORE, 2003).

Ao refletir sobre sua teoria da Ação Dialógica, no capítulo quarto do "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire é enfático ao afirmar textualmente que: "Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana" (FREIRE, 2016, p. 203). As razões que levam a essa compreensão seriam para Freire óbvias, pois, "Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que feita por eles, também se faz" (FREIRE, 2016, p. 204). Fica explícita, nessa formulação que, para Freire, homens e mulheres não são objetos da história ou objetos a serem pesquisados, estudados pelas elites. Freire é enfático sobre essa condição ao afirmar que: "O mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente" (2016, p. 208). Interpretamos essa formulação freireana como uma forma de colocar homens e mulheres não na periferia, mas, sim, no centro do fazer da história. Assim tomando, o papel de homens e mulheres, na realidade em que vivem, podemos afirmar que homens e mulheres além de fazerem parte da história podem assumir seus destinos e fazerem, assim, a história mesma. Com esta perspectiva filosófica e epistemológica de entendimento da existência de homens e mulheres no e com o mundo, Freire nos chama a atenção para o fato, às vezes esquecido por certa parcela das elites arrogantes, de que homens e mulheres não só fazem parte da história, mas sim, ele elas são a própria história em permanente construção e reconstrução.

É com essa assunção de seu papel de "fazedores e fazedoras" da história que homens e mulheres passam da condição de "homem-objeto" para "homem-sujeito" apontados por Freire no "Pedagogia do Oprimido". Esse papel de donos de sua história é tão fundamental na obra freireana em geral, e, particularmente, na "Pedagogia do Oprimido", que o educador faz questão de alertar, inclusive, para o risco de mesmo defensores(as) de movimentos revolucionários tomarem os setores oprimidos como seus objetos de ação política. Sobre isso, em "Pedagogia do Oprimido", Freire é enfátaico e alerta

que “O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorrem prescrições que eles devam seguir” (FREIRE, 2016, p.208). A maneira de evitar esse equívoco histórico e político é a liderança revolucionária, científico e humanista evitar repetir a prática das elites dominadoras de levar as últimas consequências a ideia de ignorância das massas populares. Setores progressistas não podem, jamais, “Crer nesse mito. Não tem sequer o direito de duvidar, por um momento, de que isto é um mito” (FREIRE, 2016, p. 209).

Freire dedica uma longa reflexão sobre essa possibilidade em Pedagogia do Oprimido, certamente por temer a manipulação de suas “gentes” por parte de oportunistas e manipulares que acreditam que os fins justificam os meios de ação. Vamos a mais uma manifestação de Freire sobre essa questão fundamental. Para ele, nenhuma liderança pode admitir:

> Que só ela sabe e que só ela pode saber – o que seria descrer das massas populares. Ainda quando seja legítimo reconhecer-se em um nível de saber revolucionário, em função de sua mesma consciência revolucionária, diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas, não pode sobrepor-se a este, com o seu saber (FREIRE, 2016, p. 210).

Em nosso entendimento, tal preocupação de Freire é de uma atualidade inquestionável. Como outras questões levantadas por Freire, no “Pedagogia do Oprimido”, bem como de aresto em toda sua vasta obra, essa forma de interpretar a relação entre intelectuais e as classes populares ainda se manifesta em alguns setores das elites intelectuais e mesmo acadêmicas na sociedade brasileira. No “Pedagogia do Oprimido” (1968) Freire apresenta como uma de suas

preocupações centrais a necessidade de educadores e educadoras respeitarem, reconhecerem e, assim, acolherem sincera e generosamente os saberes e os modos de vida de educandos e educandas, ou seja: reconhecerem o papel centrar dos e das aprendentes no processo educativo libertário e democrático. Ou isto acontece ou não avançaremos de um discurso demagogo sobre os setores populares para uma real e concreta prática pedagógica emancipatória.

Percebemos nessa formulação epistemológica de Paulo Freire mais uma demonstração de sua lucidez política e de sua capacidade de análise, já a época, dos desfechos de embates no continente latino-americano, e mesmo no mundo, entre setores progressistas e setores reacionários autoritários. Freire traduz essa sua visão sobre o processo de libertação quando afirma textualmente que "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2016, p. 95). A libertação e a assunção da autonomia daqueles e daquelas que se encontram em condição de subjugação não pode ser vista como uma libertação que vem de outro – o libertador – como algo que vem de fora. Para Freire, essa libertação precisa ser entendida como uma libertação de pessoas – sujeitos de sua história - pois, não podemos nos esquecer, nunca, que em educação estamos lidando com homens e com mulheres no mundo. Como descrevia Freire, lidamos com gente. Nas suas palavras: "Estamos lidando com homens e não com coisas. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. Não se pode realizar com os homens pela "metade". E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação" (FREIRE, 2016, p. 97).

Talvez em poucos períodos da história brasileira se tenha vivido um momento em que tantos se jactaram a dizer o que deve ser feito para que o Brasil "descubra o seu destino", um destino de grande nação entre as demais nações no continente latino americano.

Um tal discurso, em nome da sociedade, na maioria das vezes tem como objetivo real esconder um traço de soberba elitista e de autoritarismo ideológico e político. Esse tipo de discurso "sobre" é denunciado por Freire no "Pedagogia do Oprimido", pois, segundo o autor, homens e mulheres aprendem a partir de seu saber/fazer cultural, a partir de sua condição social e histórica como homem, mulher, pobre, branco, negro ou indígena.

Essa proposição freireana, é de uma simplicidade e ao mesmo tempo de uma profundidade e generosidade tão grandes que, talvez, seja difícil de ser entendida por setores reacionários e elitistas da sociedade de dominação e de opressão.

A alternativa de ação pedagógica mais adequada para não cair-se nessa armadilha de transformar o ato libertador em mais um processo de "enganação" e não de verdadeira libertação é, para Freire, o caminho do diálogo. Diálogo, esse, que só se realizará, realmente, se corporificarmos nossas palavras pelos nossos exemplos e atitudes. A opção pela busca de sua libertação deve ser uma opção consciente feita por homens e por mulheres no exercício de sua autonomia e não uma dádiva, uma doação trazida por um "iluminado". Nesse sentido, a libertação proposta por Freire não é uma "Doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização" (2016, p. 99). Isso pode parecer uma obviedade, contudo nem sempre é percebida pelas lideranças políticas, mesmo em alguns casos a própria liderança dita revolucionária se equivoca e acaba exercendo um papel político de doutrinadora e de porta voz dos seguimentos populares. Para Paulo Freire são as próprias camadas oprimidas e populares que precisam perceber por sua própria reflexão – e aí sim fazer sua opção consciente – a possibilidade de sua inserção na realidade vivida e, a partir dessa constatação perceber que essa realidade pode, sim, ser por ele transformada. Freire sintetiza essa condição de necessidade

com a seguinte formulação: “La realidad no es a si, está a si” (FREIRE, 2003, p. 53).

Com essa perspectiva epistemológica e prática pedagógica proposta por Freire, estar-se-ia dando um importante e decisivo passo na direção da passagem da realidade vivida para a realidade sonhada. Como na epígrafe, que colocamos no início desse item, mais que a pretensão de “ensinar” ao outro – coisas que às vezes ele já sabe e não sabemos que ele sabe - há que se estar junto a ele nas horas da “precisão”. Como na fala do pequeno agricultor: “Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau” (FREIRE, 2003, p. 35). Esse estar junto na realidade vivida leva educando(a) e educador(a) a serem parceiros numa tarefa cooperativa. Nesse processo de estar junto, e cooperar, se encontram dois sujeitos e não um sujeito e um objeto. Em tal tipo de processo acontece aquilo que Freire busca em toda sua obra, e em especial no “Pedagogia do Oprimido”: sujeitos “cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas, também, no ato solidário de recriar juntos este conhecimento” (FREIRE, 2016, p. 101). Ao agirmos com essa premissa pedagógica, solidária e libertária, estaríamos levando em consideração o que propõe Freire quando adverte que o papel do educador e educadora, realmente comprometidos com a autonomia e com a libertação de educandos e educandas é reconhecer suas limitações não como incapacidades, mas, sim, como momentos de sua história no mundo em que vive. Nas palavras de Freire:

> Una de las buenas qualidades de un professor, de una professora, es darles testimonio a lós alumnos de que la ignorância es el punto de partida de La sabiduria, que equivocar-se no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer y que el error es un

> momento de La búsqueda del saber (FREIRE, 2003, p. 54).

Ao partilharem essa ação homens e mulheres "Alcançam, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes" (FREIRE, 2003, p. 101).

Atreveríamo-nos apenas a acrescentar: homens e mulheres fazedores(as) e refazedores (as) de sonhos e realizadores (as) de utopias. Artífices de seus "inéditos-viáveis", transformando a realidade que está assim, em uma realidade outra: uma realidade antes ousada ser sonhada e, em função disso, possível de ser realizada.

O VERBO ESPERANÇAR QUE LIBERTA E EMANCIPA

> No hay nada que esté fatalmente determinado en el mundo de La cultura...no hay fatalismo en la conducta humana...Hay que pelear (FREIRE - Grito Manso-Argentina, 2003, p. 78).

Paulo Freire começa sua importante obra intitulada "Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido" (1992), descrevendo a forma assombrada como algumas pessoas se manifestavam em relação ao título do referido livro. Eram alguns colegas seus de universidade e até parceiros de engajamento na busca de uma educação libertadora. Poucos conseguiam entender como alguém ainda se atrevia a falar em esperança frente uma conjuntura educacional tão adversa, especialmente para os seguimentos populares do país. Freire relata, bem humorado, que um colega seu de universidade assim manifestou sua surpresa: "Mas

como, Paulo, uma Pedagogia da Esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?" (FREIRE, 1992, p. 09).

Uma das características que marcaram o educador Paulo Freire foi seu sempre encantamento com a educação brasileira. E esse encantamento se manifestava mesmo nas horas mais difíceis. Diga-se, que é nessas horas – difíceis - em que tudo parece desmoronar, que as alternativas parecem desaparecer, que a desesperança toma conta, que as pessoas raras e essenciais têm seu papel histórico e político mais importante.

Assim que, há que estarmos atentos aos ataques que a educação pública brasileira, em seus mais diferentes níveis, está sofrendo. É em momentos como esses que o legado de intelectuais como Paulo Freire é de fundamental importância. Contudo, não basta que brademos palavras de ordem e repitamos máximas históricas. Em momentos agudos se faz necessário, mais do que nunca, exercitarmos em nossa prática educacional cotidiana, teses como corporificação das palavras pelo exemplo ou a busca incessante do "inédito-viável". O momento atual em que os setores ultraconservadores chegaram ao poder central da nação, se faz necessária uma profunda reflexão, contemplando, inclusive a necessidade de buscar entender, intelectualmente, como chegou-se a essa situação de tão grave risco de retrocessos. Àqueles (as) que propõe o banimento das ideais freireanas das escolas e das universidades brasileiras, há que responder com mais Paulo Freire. Não com uma leitura qualquer e apressada de suas obras, mas, sim, com um mergulho em seu conteúdo histórico, sociológico, político, libertário, filosófico e epistemológico, particularmente no campo da educação brasileira.

Precisamos ir além de dizermos da atualidade de Paulo Freire e de seu legado. O momento atual exige que revisitemos a obra freireana com olhos do presente. Que a olhemos com olhos livres e

perspicazes. Certamente que muito do que foi escrito em 1968 será de maior valia se conseguirmos fazer o que o próprio Freire sempre sugeriu aos seus leitores, leitoras e seguidores(as): que não copiassem seu método, ou imitassem suas teses, mas, sim, que fizessem delas um ponto de partida, que as atualizassem sempre que as realidades mutantes assim o exigissem. Pensamos que não foi por mero acaso que o grande pensador brasileiro e profundo conhecer de Paulo Freire, o educador Ernani Maria Fiori (1914-1985) inicia o Prefácio de "Pedagogia do Oprimido" afirmando: "PAULO FREIRE É UM PENSADOR comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência" (FIORI, 1967, p. 34).

Um pensador que, ao mesmo tempo em que vive o tempo presente, não descuida de atualizar o que já foi. Em "Pedagogia do Oprimido", Freire falou a partir de 1968, mas continua contemporâneo naquilo que é sua maior substância: a busca de uma educação libertadora de homens e de mulheres no tempo em que vivem suas existências. Assim visto, faz jus ao que escreveu Freire ao se referir ao seu "Pedagogia do Oprimido", como um livro que não diz do que foi, mas, sim, um livro que *está sendo*.

Freire foi uma dessas pessoas raras. Freire representou, da melhor maneira possível, à condição de um intelectual na sociedade em que viveu. Intelectual no sentido mais poderoso e generoso dessa expressão: aquele que busca entender o mundo e o tempo em que vive e que tem o que dizer para diferentes gerações e mesmo diferentes culturas. Freire não se importava nem mesmo quando uns tantos faziam pouco ou o taxavam de ingênuo ao propor sonhos, ao defender utopias. Talvez, algo que ajudava a deixar seus críticos ainda mais desconcertados era a forma como Freire apresentava suas alternativas. O fazia com muita firmeza, porém, com uma ternura, uma boniteza que desarmava mesmo as mentes mais empedernidas, pelo menos em sua frente. Freire deixou marcas por onde passou. E não foram marcas quaisquer. Foram marcas profundas deixadas com

doçura e com mansidão. Ele próprio mais de uma vez expressou que se considerava uma pessoa, um sujeito manso.

Ana Maria Araújo Freire, esposa e companheira de caminhada de Paulo Freire, dizia que seu marido tocava, olhava e escutava cada pessoa, com generosidade, com ternura e mansidão, traduzindo a forma que ele entendia e via a vida: "amor, paixão, tolerância, pureza, seriedade, alegria, esperança, compreensão, dons maiores da vida humana que só a morte mesmo pôde nele apagar" (AEC, nº 106/1998, p. 12).

Freire nos deixou várias expressões muito fortes. Uma delas foi à do "Inédito Viável". Em "Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido" (duas décadas após o "Pedagogia do Oprimido") Freire evoca a necessidade de retomar-se a ideia do inédito viável já proposta em "Pedagogia do Oprimido", 20 anos atrás. Freire quis mostrar que aquilo que parece ser uma impossibilidade numa dada situação ou condição, pode ser mudada. Situações que se apresentam como imutáveis nem sempre o são. Haja vista o que já referenciamos anteriormente nesse texto, quando Freire sentencia: a realidade não é assim, está assim!

Mais que uma frase de efeito, essa, é, em verdade, um chamado a participação, um desafio ao esperançar feito por Freire. Esperançar como verbo, justamente para reafirmar a necessidade do pensar crítico, da ação, da não aceitação das situações, simplesmente, como se apresentam. Para Freire a existência humana se faz e refaz na esperança e no sonho. Freire não se cansava de reafirmar que sua esperança não era suficiente, mas, sim, necessária. Nas suas palavras

> Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída...Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na

> desesperança, no pessimismo, no fatalismo...É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 11).

Esse esperançar se faz ponto de partida para buscar realizar os sonhos, sem os quais, segundo Freire, não há existência humana. Freire deu uma importância muito grande para a proposição do "inédito-viável" em sua obra. Não por acaso retoma essa proposição, cunhada no "Pedagogia do Oprimido", vinte anos depois em Pedagogia da Esperança – um reencontro com a "Pedagogia do Oprimido". Faz essa retomada como forma de demonstrar a atualidade de "Pedagogia do Oprimido" décadas depois. Atualidade, essa, que entendemos ainda muito presente, cinquenta anos depois.

Talvez em poucos outros momentos da história de nosso país tenhamos vivido uma época em que a necessidade de transformação, de esperanças, de necessidade de tanta criação e invenção tenha sido tão urgente como nos tempos atuais. Mais uma vez a atualidade de "Pedagogia do Oprimido" soa como um clamor, quando Freire escreveu: "Só existe saber na invenção, na reinvenção e na busca inquieta, impaciente, permanentemente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também". (FREIRE, 2016, p. 105). Freire deposita suas esperanças no(a) educando(a) mais que em qualquer outra possibilidade. Esperança nesses educandos e educandas sujeitos de sua história, contudo, isso só acontece quando os(as) educandos(as) se fazem realmente, "Educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos" (FREIRE, 1992, p. 47).

Nesse sentido, a esperança a que se refere Freire não é uma esperança van, mas, sim, um compromisso com a história vivida

pelas gentes do Brasil. Essa esperança se fundamente na crença freireana de que homens e mulheres são seres "inconclusos" e, como tal, seres em permanente transformação de si e das suas realidades. Em função dessa condição, Freire toma os seres humanos como seres que "estão sendo", seres do inacabamento. Como alerta Freire, a história é uma construção inacabada, e tendo a história como uma construção radicalmente humana, a realidade também é uma construção permanente, portanto, inacabada. Nas palavras do autor, em seu último trabalho, "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica docente"(1997):

> É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, em musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 64).

A educação num tal cenário é algo que está o tempo todo se refazendo. Nas palavras de Freire, a educação como "Um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade...Dessa maneira a educação se refaz

constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo" (FREIRE, 2016, p. 127).

Esta é uma das diferenças fundamentais entre uma educação "Bancária" e uma educação libertadora. Enquanto a primeira busca a acomodação, a mesmice, a repetição dos conteúdos, a segunda deseja, e busca ativamente a reflexão, a ação, a problematização das dificuldades, a superação das barreiras interpostas por uma dada realidade. A superação dessas dificuldades e barreiras é o primeiro passo para a superação dos limites e realização do "inédito-viável" que propõe Freire.

Quando nos encontramos com os colegas professores(as), tanto da Educação Básica quanto das universidades, ainda percebemos, tristemente, como se faz presente a opção – as vezes consciente outras inconscientes – de práticas educativas de uma educação bancária. Cinquenta anos após Pedagogia do Oprimido ser escrito e publicado, percebe-se como muitas de suas contribuições ainda se fazem ausentes em parte de situações reais, de nossas escolas reais, de nossos educandos e educandas reais.

Essa constatação, contudo, não deve servir para nos desesperançar. Ao contrário, deve ser um estímulo a mais no sentido de nos inquietar, de nos fazer refletir sobre a realidade brasileira e, assim, nos movimentar na direção de uma educação que seja mais parecida com a cara miscigenada das gentes do Brasil. Das gentes de Pindorama.

Aos que bradam a expulsão de Freire de nossas escolas e universidades devemos responder com mais propostas freireanas e não com menos. Ao contrário, se tivéssemos conseguido fazer Freire e seu legado mais encarnados em nossa educação, com certeza, certos ressurgimentos obscurantistas teriam muito mais dificuldades de renascer das cinzas de um passado de autoritarismos de triste lembrança.

Assim que, chegados a esse momento, desejamos vida longa a "Pedagogia do Oprimido", em seus mais de 50 anos de existência entre educadores e educadoras desse tão maltratado país. País onde a "Malvadeza" das elites reacionárias - como gostava de dizer Freire - insiste em produzir injustiças. Com esse sincero texto, que ora oferecemos aos possíveis leitores e leitoras, não queremos muito, porém, queremos um pouco. Um pouco mais de diálogo sincero e generoso, um pouco menos de intolerância entre homens e mulheres, um pouco mais de esperança, muita alegria no fazer docente cotidiano e sempre mais generosidade entre as pessoas.

Para nos despedir de possíveis leitores e leitoras, tomamos emprestado de Freire a última frase do "Pedagogia do Oprimido", 50 anos atrás para dizer que: queremos um mundo onde seja um pouco "menos difícil AMAR".

REFERÊNCIAS

AZZOLIN, M. A.; BARCELOS, V. "Pedagogia do Oprimido 50 anos – mais Freire, nunca menos". **Revista Espaço Pedagógico**, vol. 22, n. 3, 2021.

BARCELOS, V. **Império do terror – um olhar ecologista**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

BARCELOS, V. **Populismo e Fascismo – Os Maiores Inimigos da Democracia**. São Leopoldo: Editora OIKOS, 2020.

BARCELOS, V. **Uma Educação nos Trópicos – Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2002.

ERNANI M. F. "Prefácio". *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscara branca**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

FREIRE, A. M. A. "Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar". **Revista de Educação AEC**, vol. 27, n. 106, 1998

FREIRE, P. **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003.

FREIRE, P. **La voz Del maestro**: Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Buenos Aires: Siglo XXI, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LEVITSKY, S.; ZIBLAT, D. **Como as Democracias morrem**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2018.

LINDBERGH, C. “Aviation, Geografy, and Race”. **Reader’s Digest**, November, 1939.

MARQUES, M. P. **Populismo – Todo o Poder vem do Povo! Mas para onde vai?** Lisboa: Âncora Editora, 2018.

PASSETTI, E. **Conversaciones con Edson Passetti**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2018.

PAZ, O. **Laberinto de la soledad**. Ciudad de México: Fondo de Cultura, 1996.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.

ROMÃO, J. E. “Multiculturalidade na Educação”. **Revista Sociedade, Educação e Culturas**, n. 23, 2005.

STANLEY, J. **Como funciona o fascismo**: A Política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

CAPÍTULO 5

Representações, Abordagem Intercultural e Pedagogia Translíngue no Ensino Fundamental I

REPRESENTAÇÕES, ABORDAGEM INTERCULTURAL E PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL I[2]

Laura Janaina Dias Amato

O presente texto é proveniente de uma análise de imagens captadas do projeto de extensão Fronteira Intercultural (FI) realizado desde o ano 2014 em escolas municipais da região oeste do Paraná, no município de Foz do Iguaçu.

Neste artigo, apresentaremos somente algumas imagens desenhadas pelas crianças de escolas municipais, nas quais o projeto atuou, com o intuito de avaliar e compreender como a abordagem intercultural de ensino de língua pode contribuir com a formação inclusiva e translíngue de crianças que habitam a fronteira e que por suas histórias e contatos se constroem entre línguas e culturas cotidianamente.

O presente artigo é divido em cinco sessões. Na primeira apresento o contexto de pesquisa, no qual é possível observar o caráter multilíngue e plural da região na qual o estudo fora realizada. Em seguida descrevo o projeto na sua integridade, apresentação sua motivação e objetivos, para em seguida apresentar sua base epistemológica. Em continuidade, descrevo as ações desenvolvidas e a representação feita pelas crianças do projeto, com o intuito de vincular tanto a parte teórica, quanto a parte prática. E ao final teço breves considerações sobre o tema, a partir da pedagogia translíngue.

[2] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: AMATO, L. J. D. "Representações, abordagem intercultural e pedagogia translíngue no Ensino Fundamental I". *Revista X*, vol. 16, n. 2, 2021.

CONTEXTO

O ensino de línguas adicionais para crianças não é nada recente, porém, no Brasil, durante muitos anos a língua ensinada era majoritariamente a língua inglesa (TONELLI; CHAGURI, 2013). Contudo, com a primeira versão da LDB de 1996 houve um aumento da oferta de outras línguas, priorizando o desejo de várias comunidades e valorizando as línguas de migração, e com isso a identidade linguístico-cultural do falante. Já com a lei nº11.161 de 2005, a oferta de língua espanhola teve um grande avanço, tanto na rede pública, quanto na rede privada. Contudo, a revogação da lei em 2017 e com a indicação na Base Nacional Comum Curricular da obrigatoriedade de oferta da língua inglesa, voltamos ao patamar anterior a LDB de 1996 e a oferta plurilíngue nas escolas diminui muito; mantendo somente de caráter opcional o ensino de uma segunda língua e colocando como primeira opção de segunda língua o espanhol, durante o Ensino Médio.

Este mesmo panorama de inclusão e exclusão de uma língua adicional no currículo pôde ser observado também nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu, quando a partir da lei nº 2864, de 16 de dezembro de 2003 houve a oferta da língua espanhola em toda a rede municipal, respeitando a comunidade local, pois é a segunda língua mais falada na região, logo após o português, e ampliando o escopo da lei nº11.161/05. Porém, a oferta na rede municipal, apesar de seus percalços e de seu sucesso, não teve continuidade, sendo as aulas substituídas por outras atividades. Desta forma, as crianças não tem, atualmente, a oportunidade de ter acesso a uma segunda língua durante a primeira etapa da escolarização, apesar de dados confirmarem a grande presença de crianças falantes de língua espanhola matriculadas no município (RIBEIRO, 2018).

Além do acima exposto, cabe informar que Foz do Iguaçu, assim como outras cidades de fronteira, integrou o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) do Ministério da Educação, advindo de acordo firmado no Setor Educacional do MERCOSUL A cidade participou do programa desde 2005, com uma escola situada na região próxima à fronteira argentina. Salientamos que não discutiremos aqui aspectos específicos deste programa, pois já há vasta literatura sobre o mesmo (ALVES; ALBUQUERQUE, 2019; AMATO; RUIZ, 2017; STURZA, 2014; entre outros), mas não podemos esquecer que o projeto de extensão que aqui será exposto nasce tanto do contexto político-linguístico apresentado, quanto pela participação do município no programa mencionado.

Corroborando com todo o aspecto legal e social, o fator social e geográfico é de grande impacto também nas relações cotidianas e na formação da identidade regional. Foz do Iguaçu é uma das nove fronteiras tríplices do Brasil. Os três países são interligados por duas pontes: a Tancredo Neves (ou Ponte da Fraternidade) ligando Brasil e Argentina, e a Ponte da amizade ligando Brasil e Paraguai. No momento há a construção de uma segunda ponte ligando Brasil e Paraguai. Além dos 2 rios, das 4 margens, das 2 pontes (em breve 3), há nesses países a presença de 3 línguas oficiais: espanhol, guarani e português. E claro, não podemos esquecer dos diversos migrantes que escolheram a região para habitar: chineses, coreanos, libaneses, sírios, indianos, entre diversas outras nacionalidades. Conforme dados da Polícia Federal, a cidade possui 81 etnias registradas oficialmente. Contudo, até o momento não há um mapeamento das línguas faladas por esses migrantes. Apesar de toda essa diversidade, atualmente pouco se vê, no setor educacional, políticas ou ações específicas que contemplem isso. Em todo município, somente no ano de 2017 foi feito um levantamento para saber quantas e quais nacionalidades estavam presentes no Ensino Fundamental I (EF I). Neste documento foi constatado que havia o registro oficial de 350 crianças não-brasileiras regularmente matriculadas no EF I,

entretanto ainda não pode ser contabilizado as línguas faladas por esses estudantes.

Um levantamento sociolinguístico se faz de fato necessário, pois o contexto fronteiriço, de grande migração, exige uma "discussão sistemática em diferentes esferas para construir novas formas de encarar e tornar visível a presença de diversas línguas na sociedade, construindo pontes para a conformação de novos saberes" (BERGER, 2017, p. 67), com fim de evitar disputas sobre qual ou quais línguas devem ser ensinadas na escola. Além disso, a diversidade linguístico-cultural se faz presente no cotidiano urbano, assim como no ambiente familiar (MAIA; AMATO; CARDENAS; 2016) e, portanto, refletir sobre qual gestão de língua estará presente, é, de fato, primordial.

O PROJETO

Em 2013, o projeto de extensão, Fronteira Intercultural (FI) atuava na escola municipal Adele Zanotto Scalco, escola que também recebia/ recebe o PEIF. A execução do projeto em uma escola que já tinha aulas de língua espanhola deu-se justamente pelo caráter intercultural do programa.

O objetivo principal do programa é "promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países" (ESCOLAS, 2020). Além disso, ressaltava sobre a importância de transformar a escola em um ambiente intercultural, como foco primordial para o alcance deste objetivo.

No documento marco do PEIF, interculturalidade é vista como um conjunto de práticas sociais relacionadas ao conviver com o outro. Neste sentido, todo contato qualificado com uma outra

cultura, com uma outra língua e com outros saberes é considerado nesse documento, uma abordagem intercultural. O entendimento de interculturalidade se dá também no compartilhamento de dimensões históricas, geográficas, literárias e artísticas do outro. A interculturalidade no programa se dá no reconhecimento da alteridade, o que implica a reflexão sobre as línguas (materna e adicional) e culturas que circulam; assim, ao tratar do outro, também há um processo de autoanálise. Isso é fundamental na fronteira, pois os sujeitos que aqui habitam circulam entre os países e são sujeitos que transpõem e ultrapassam os limites do Estado-Nação tal como está imposto. A partir desta perspectiva a sala de aula deve se tornar um espaço lúdico de descobertas das línguas e culturas que circulam na região e que fazem parte do cotidiano daquela comunidade escolar.

Guilherme e Dietz (2014), ao abordarem a multiplicidade dos conceitos relacionados à cultura – multiculturalismo, interculturalidade e transculturalidade – advogam por um conceito já abordado por Walsh (2010), que é a interculturalidade crítica. A autora propõe uma alteração da estrutura social a partir de sua base, ocupada pelos sujeitos que, nas relações de poder construídas historicamente, foram subalternizados, marginalizados e tiveram sua cultura e língua de alguma forma silenciada; compreendido como um projeto decolonial, que transforma e refunda a sociedade, tal como nos traz Paulo Freire (1970) em sua obra. Guilherme e Dietz (2014) apontam que o conceito defendido por Walsh (2010) tem a potencialidade de aproximar a relação norte – sul, através da tradução de diferenças e desigualdades manifestadas nas perspectivas discrepantes sobre mundo, sujeito, moral, ou seja, os polos colonizador – colonizado.

A partir de uma perspectiva crítica e decolonial de interculturalidade, o projeto FI buscava apresentar aspectos culturais de países hispano-americanos, em língua espanhola – aqui sendo a

língua adicional, para crianças do Ensino Fundamental I e último ano da Educação Infantil. Como já mencionado, o projeto teve seu início em uma escola que já tinha como pressuposto ser um ambiente intercultural. Assim, pensando uma educação para o entorno (MAHER, 2012), buscamos trazer práticas linguístico-culturais que refletissem a realidade fronteiriça local, compartilhada por saberes globais.

Garcia (2009, p. 45) afirma que "em comunidades bilíngues, também é importante translinguajar, a fim de fazer sentido de signos escritos nas duas ou mais línguas da comunidade, que geralmente estão comunicando mensagens diferentes", e o contexto de atuação do projeto, considerado multilíngue e pluricultural, oportuniza a comunicação entre e com os idiomas, promovendo o translinguajar.

Yip e Garcia (2018), salientam a necessidade de se ter em mente que as crianças plurilíngues ativam seu repertório semiótico constantemente, não importando qual língua estão usando e que não se deve avaliar os estudantes sem ter em mente a amplitude de seus repertórios plurais. As autoras (2018) advogam que não basta uma postura da professora ou do professor para que as translinguagens emerjam em sala de aula, para elas:

> A postura dos professores, as suas crenças filosóficas sobre o valor do bilinguismo na vida de uma criança falante de línguas minoritárias é muito importante. Exceto se o professor tenha uma postura crítica sobre as práticas de reducionismos linguísticos que ocorrem nas escolas, ele ou ela não procurará por espaços com translinguagens em suas classes. Exceto se o professor enxergue a si mesmo como um co-aprendiz, disponível para aprender com as crianças sobre as suas práticas linguísticas e culturais, além de suas compreensões de mundo, não será possível criar um espaço para as translinguagens. Por isso é necessário

> muito mais do que simplesmente uma postura, uma vez que as translinguagens são sempre estratégicas e propositais.

Nesse sentido, o trabalho com e a partir de imagens foi de crucial importância para refletir sobre estereótipos e preconceitos e trazer à tona as translinguagens da comunidade em questão.

O TRABALHO

O projeto FI foi criado com o foco em uma abordagem intercultural, a partir de uma perspectiva decolonial. O objetivo do projeto era aproximar culturas latino-americanas da realidade social vivenciada pelas crianças da escola participante do PEIF. As atividades eram ministradas em língua espanhola, com estudantes bolsistas nascidas em países hispano-americanos. Muitas das bolsistas participantes tinham pouca proficiência/ fluência na língua portuguesa e o que tornava a aprendizagem mútua e colaborativa entre crianças e bolsistas.

A perspectiva decolonial que trazíamos, era vista como um exercício para a liberdade e de construção da alteridade, pois conforme Freire (1977, p. 78), ensinar "[...] não é transferência ou transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos [...]; não é a perpetuação de valores de uma cultura dada [...]", mas sim um fazer dialógico, pois para esse autor (FREIRE, 1977, p. 43).

> Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão

> pela qual, sendo diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para o outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (FREIRE, 1977, p. 43).

Os aspectos culturais abordados nas aulas eram especificamente de países latino-americanos e caribenhos, sendo alguns deles trazidos a partir da epistemologia e visão de povos originários. Contudo, apesar de, a princípio parecer um conteúdo distante, sempre buscávamos relacionar com a vivência e experiência das próprias crianças, aproximando as culturas diversas e refletindo sobre si e sobre o outro, a partir das línguas e das representações feitas.

O trabalho expandiu-se para outras escolas que não acolhiam um programa específico com destaque para a interculturalidade. Apesar disso, o histórico contextual de Foz do Iguaçu revela que as escolas refletem o ambiente multicultural e multilíngue da cidade. Porém, nota-se que não há um planejamento que contemple toda a diversidade linguístico-cultural da comunidade escolar, conforme observado em pesquisa realizada sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas (AMATO; ARVELOS, 2019; LIMA, 2019). Foz do Iguaçu tem como base um currículo regional, elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Ao analisarmos esse documento, podemos observar que há uma informação sobre a constituição histórica social da região. Contudo, a questão da territorialidade, na qual a diversidade linguística-cultural está presente devido a forte migração e as fronteiras entre dois países, não é citada em nenhum momento. Assim, apesar do contexto regional fortemente marcado pela migração nacional e internacional e da ciência de que estamos em território indígena, os países e povos vizinhos não são citados no

documento que guia a formulação dos PPPs de Foz do Iguaçu. Assim sendo, as escolas não incluem essa diversidade em seus documentos. Em análise detalhada dos PPPs, observamos que o termo interculturalidade só aparece quando há menção sobre as leis específicas que tratam do ensino da cultura afro-brasileira e indígena. Desta forma, há a exclusão de uma parte da população que participa da escola e também do contexto social no qual esses sujeitos habitam.

Nesse sentido, o projeto FI se adequa em qualquer contexto escolar, mantendo os mesmos objetivos, pois busca promover uma educação intercultural através da cultura latino-americana e caribenha. Nos diferentes anos de funcionamento, o planejamento era um foco de formação e elaboração de conteúdo. Havia a escolha de um tema específico, sempre em conjunto com a estudante bolsista participante. Foram trabalhados distintos assuntos, tais como lendas e personagens folclóricos, patrimônio material e imaterial, recontos.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES

As atividades tinham duração de trinta minutos e eram realizadas durante o período escolar, ou seja, no turno regular. Foram ministradas ações em turmas do último ano da Educação Infantil até o último ano do EF I. Com idades tão diversas, o planejamento também foi individualizado, adaptado a cada etapa, havendo um bloco de ações para crianças até o 2º ano do EF I e outro para as crianças já alfabetizadas (do 3º ao 5º ano). Cada tema era abordado em média durante quatro encontros: no primeiro havia a contextualização, no segundo a apresentação, no terceiro a fixação e no quarto a recontextualização. As imagens que traremos a seguir estão vinculadas a última etapa, pois essa é vista para nós como autoral, trazendo os desejos das crianças participantes e suas vozes,

e também tinha a proposição de ser a parte prática da atividade, na qual as crianças pudessem trazer e refletir sobre seu contexto.

Figura 1 – Atividade 1



Fonte: Elaboração própria.

Na figura 1 podemos observar o desenho de um beija-flor feito por uma criança do 2º ano do EF I. Essa imagem foi feita após a apresentação das linhas de Nazca, no Peru. Como parte autoral, as crianças deveriam ir ao pátio da escola e desenhar com giz o animal que mais viam perto de suas casas. Foram desenhados cachorros, gatos, pássaros, cavalos e com isso as crianças aproximaram-se de uma cultura muito antiga do continente e pouco vista nas escolas ou no conteúdo de livros didáticos. Pudemos atentar que a troca linguística foi intensa, pois o tema versava sobre animais - algo que crianças adoram – e muitas palavras desconhecidas (pela bolsista e pelas crianças) foram trazidas à tona e o aprendizado foi profícuo.

Figura 2 – Atividade 2



Fonte: Elaboração própria.

Já na figura 2 vemos a representação do Dia de los Muertos, comemoração tradicional mexicana. As crianças do 4º ano, após tomarem conhecimento sobre a data, escolherem apresentar uma dança coreografada por elas, com máscaras pintadas por elas e moldes feitos pela bolsista ministrante. Em comum acordo, com direção e professora regente, as crianças escolheram, ensaiaram e apresentaram a música para toda a escola, em uma atividade cultural envolvendo toda a escola.

As figuras de 3 a 7 estão vinculadas ao tema do reconto. Esse tema foi trabalho durante dois anos seguidos, com todos os anos já especificados (último ano da Educação Infantil e EF I), a pedido das escolas participantes. Os recontos foram aplicados a partir de uma coleção da editora argentina Albatroz, cujo livros trazem os contos de fadas tradicionais do hemisfério norte, tais como Chapeuzinho

Vermelho, Branca de Neve, Pequena Sereia, entre outros, ambientados em regiões da Argentina e protagonizados por comunidades autóctones. Um exemplo disso é a Chapeuzinho Vermelho que se encontra na região noroeste da Argentina, local de forte presença quéchua, com a população apresentando traços indígenas, com vestimenta colorida e paisagem geográfica desértica. Assim, escolhíamos histórias com um enredo bem conhecido pelas crianças, apresentávamos a comunidade e o local onde o reconto era ambientado e ao apresentamos a história, sempre contada em língua espanhola, não observávamos nas crianças algum tipo de estranhamento com o fato da chapeuzinho vermelho da história contada não ter a pele branca ou não passear por bosques de árvores altas e não levar doces para vovó, mas tamales. As palavras que poderiam gerar dúvidas, por serem falso cognatos ou por serem muito distantes do português, eram representadas por pictogramas e durante a contação eram mostrados para elas e assim as crianças visualizavam a representação do conceito, compreendendo, por exemplo o que eram “tamales”, do seu modo e trazendo o significado para seu próprio contexto.

Figura 3 – Atividade 3



Fonte: Acervo próprio.

As figuras 3 e 4 traduzem a ressignificação da história, com as características de uma "Chapeuzinho" na qual as próprias crianças se reconheceram e vagando por caminhos conhecido por elas. Assim, vemos na figura 4 a personagem passeando pelas ruas da cidade e transitando próximo a um grande hotel localizado na região central, cerca de 9 km distante da escola. Além disso, ao invés de levar doces, a personagem regional levava sopa paraguaia para a vovó, conforme relato oral das crianças e disposto na figura 3.

Figura 4 – Atividade 4



Fonte: Acervo próprio.

A figura 5 é resultado do reconto sobre a Branca de Neve. Nesta representação as crianças trouxeram elementos da história original e do reconto, como o espelho, mas também desenharam figuras do reconto, como o alimento que a personagem principal

comeu e ficou desacordada e elementos da natureza, como a cachoeira. Nota-se que as crianças optaram por trazer os elementos da história para dentro do espelho, como se o mesmo refletisse as partes que elas consideraram como sendo mais importantes de todo o conteúdo narrado. As cores usadas na moldura do espelho estão constantemente presente reconto, e comunidade indígena yagan é a representada nesse conto. Cabe informar que até o momento há somente uma falante viva do idioma yagan e essa é a comunidade indígena mais meridional que se tem registro, sendo dificilmente mencionada em livros ou materiais didáticos brasileiros, portanto caso não fosse essa atividade, muito provável que as crianças jamais tivessem contato, em ambiente escolar, sobre essa população.

Figura 5 – Atividade 5



Fonte: Acervo próprio.

A última etapa da atividade, isto é, a parte da recriação também era uma oportunidade em apresentar formas diversas do trabalho artístico. Na figura 6, por exemplo, vemos uma maquete que representou a história da Cinderela que se passou durante o Império Maia. O trabalho da figura 6 foi realizado por uma turma do 3º ano e o destaque encontra-se na arquitetura e na selva. As crianças escolheram o que mais as impactaram na história e a arquitetura maia, com as pirâmides foi algo bem representativo. Elas comentaram que não sabiam que existiam pirâmides na América Latina. Para elas, as pirâmides só estavam no Egito. Isso nos surpreendeu, pois as crianças ainda não tinham aprendido na escola sobre o Egito antigo. Portanto, elas só tiveram acesso a esse conhecimento através da mídia e de outros ambientes não escolares e isso nos mostra como a cultura de outros países do continente não é vista e tão divulgado quanto culturas mais distantes.

Figura 6 – Atividade 6



Fonte: Acervo próprio.

Aqui na figura 7 há algo de muito representativo na fronteira, como podemos observar a partir da representação da bandeira argentina. Esse desenho foi feito após a contação da história sobre a Pequena Sereia, que se passava na Patagônia, evidenciando a comunidade tehuelches.

Podemos observar na figura 7 que a sereia está em um rio conhecido pelas crianças, tendo em vista que a fronteira do Brasil com a Argentina é cortada por um grande rio e este é muito presente no cotidiano da cidade. Este desenho chama atenção tanto pela sereia desenhada, quanto pela bandeira ilustrada. Nota-se que a sereia possui pele branca e cabelos loiros; apesar do foco da história na população indígena, o forte imaginário inculcado nas mentes infantis da princesa com características europeias ainda é muito difícil de ser transformado e mesmo apresentando outras formas e outras figuras, o imaginário popular ainda vem à tona, evidenciando a necessidade de desconstruirmos essas imagens fixas e apresentando figuras nas quais as crianças se identifiquem.

Figura 7 – Atividade 7



Fonte: Acervo próprio.

Outro ponto de destaque é a bandeira argentina, como já mencionado. Ao mesmo tempo em que a representação da personagem principal se manteve nos moldes tido como padrão, as fronteiras físicas foram transpostas e a Pequena Sereia está em solo argentino, assim, podemos observar a importância em valorizar e apresentar outras culturas para as crianças. E nesse caso, a língua e cultura apresentada estão próximas às crianças e presente no cotidiano delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Língua e cultura são indissociáveis e isso para nós é indiscutível. Em contexto de fronteira, a circulação das línguas e das culturas é constante e permanente. Enquanto sujeitos transfronteiriços, que circulam e constituem a região, os sujeitos escolares, socio-historicamente constituídos, reelaboram incessantemente o viver e conviver na fronteira. Segundo Yip e Garcia (2018):

> Todos podem aprender com uma abordagem pelas translinguagens, desde que sejam niveladas as regras do jogo e colocados os alunos com diferentes perfis em contato uns com os outros. As translinguagens podem ajudar a desenvolver uma consciência linguística crítica que é necessária para todas as comunidades de hoje (YIP; GARCIA, 2018, s. p.).

Mas não podemos romantizar o convívio entre as línguas, pois há uma disputa de saberes e um mercado linguístico (BOURDIE, 1996) envolvido, cujo poder simbólico e de circulação das línguas está fortemente marcado. As posições dos sujeitos e as

decisões por eles tomadas induzem a uma maior ou menor abertura em relação ao outro; as lutas simbólicas podem manter ou remodelar posições discursivas nos mais diferentes âmbitos e espaços. Programas como o PEIF tem como princípio a disrupção de uma ordem discursiva, da qual os sujeitos estão impregnados e tomando em conta uma abordagem intercultural que busque a emancipação dos sujeitos a partir das línguas materna e adicional(is). Desta forma, novos enunciados passam a ser legitimados e circulam com efeito de verdade e assim transformam-se em ação. Conforme Hall (1999, p. 13), "à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente", assim, o contato intercultural é um constante deslocar-se e reordenar-se. Contudo, não podemos esquecer que essa multiplicidade abordada por Hall (1999) é cotidiana em contexto de fronteira. Cabe ao contexto escolar, portanto realizar encontros e confrontos sistematizados e coordenados. Pois como afirmam Maia, Amato e Cardenas (2016):

> Assim, ao trabalhar com a diversidade linguístico-cultural presente na escola hoje, promovendo uma troca efetiva entre os saberes e culturas proporcionados pelas línguas em circulação na comunidade escolar, poderemos também promover atitudes crítico-reflexivas sobre o próprio e o Outro, estabelecendo assim formas de aproximação e respeito para com o diferente e aprendendo a respeitar e a valorizar a própria identidade, para nos tornarmos pelo menos e verdadeiramente bilíngues (MAIA; AMATO; CARDENAS, 2016, p. 50).

Neste contexto, trabalhar com e a partir de imagens auxilia na compreensão de si e do Outro através da reflexão semiótica proporcionada pelas representações primárias (desenhos/ imagens mostradas) e secundárias (desenhos/imagens/ textos/ pinturas reproduzidas), ideia corroborada por Simões (2017, p. 89), "o desenho permite ao sujeito projetar-se no irreal, no virtual e imaginário sem ser julgado, ao mesmo tempo em que pode representar o universo de referência e de perceção [*sic*] das relações sociais dos indivíduos, mais ou menos estereotipado."

Com isso observamos que a dinâmica de trabalho com produções visuais em uma abordagem intercultural auxilia na elaboração e no reconhecimento das culturas locais, regionais e globais, em um mesmo espaço, como um caldeirão de diversidade que borbulha o ser/ estar com o Outro e por o Outro; e a escola torna-se esse espaço fundamental para consolidar essa reflexão e esse caldeirão de multiplicidade linguístico-cultural presente na fronteira e vivenciada cotidianamente pelos seus habitantes.

REFERÊNCIAS

ALVES DE SOUSA, F.; ALBUQUERQUE, J. L. C. "Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina". **Etnográfica**, vol. 23, n. 3, 2019.

AMATO, L. J. D.; ARVELOS, R. M. "A fronteira na escola: imaginários e narrativas escolares em Foz do Iguaçu". **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, vol. 5, 2019.

AMATO, L. J. D.; RUIZ, A. Y. “Patrimônio, língua e interculturalidade na escola pública: práticas e saberes”. **Interletras**, vol. 6, n. 25, 2017.

BERGER, I. R. “Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística”. **(Con)Textos Linguísticos**, vol. 11, 2017.

BOURDIE, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

GARCIA, O. “Bilingual education in the 21st century:a global perspective”. **Academia.edu** [2009]. Disponível em: <www.academia.edu>. Acesso em: 23/09/2022.

GUILHERME, M.; DIETZ, G. “Diferencia en la diversidad: Perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales”. **Estudios sobre Culturas Contemporáneas**, vol. 40, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Editora D&P, 1999.

LIMA, B. F. **Educação Escolar na Tríplice Fronteira**: crianças falantes de espanhol nas escolas municipais de Foz do Iguaçu (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em História). Foz do Iguaçu: UNILA, 2019.

MAHER, T. M. "A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo". *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Lingüística Aplicada**: suas Faces e Interfaces. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2007.

MAIA, F. P. S.; AMATO, L. J. D.; CARDENAS, L. O. "Relações Bilingues em escola pública no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)". *In*: SÁ, R. L. (org.). **Português Para Falantes de Outras Línguas**: Interculturalidade, Inclusão Social e Políticas Linguísticas. Campinas: Editora Pontes, 2016.

RIBEIRO, S. B. C. "Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu". **Domínios de Lingu@Gem**, vol. 12, 2018.

SIMÕES, A. R., "Vamos desenhar línguas e a sua aprendizagem? – o desenho como forma de aceder a representações de adolescentes". *In*: MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A. R. (eds.). **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado**: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2017.

STURZA, E. R. "Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras". **Boletim Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira**, vol. 24, n. 1, 2014.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças**: O ensino e a Formação em Foco. Curitiba: Editora Appris, 2013.

WALSH, C. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010.

YIP, J.; GARCÍA, O. “Translinguagens: recomendações para educadores”. **Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales**, vol. 9, 2018.

CAPÍTULO 6

Pedagogia Universitária e as Humanidades Digitais

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E AS HUMANIDADES DIGITAIS[3]

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Marcelo Catuzzo Teodoro

Acredito que não há tema mais atual, para a educação superior brasileira, que o tema da Pedagogia Universitária. Os desafios educacionais, provocados pela quarentena, diante da necessidade de conter os avanços provocados pela pandemia do SARS-CoV-2, impuseram a todos os estudantes, professores e instituições a adaptação abrupta em seus processos de educação à distância.

A preocupação no campo da Pedagogia Universitária relaciona-se com as demais áreas do conhecimento, no sentido em que investiga o Ensino Superior, as dificuldades dos profissionais da educação, principalmente os professores universitários, que vivenciam a exigência de novas habilidades tecnológicas permeada pela falta do reconhecimento financeiro correspondente, assim como a necessidade de capacitação quanto às metodologias pedagógicas, imprescindíveis para o ensino. Isso tudo, ainda margeado pela necessidade da democratização do conhecimento universitário, a necessidade do fortalecimento dos processos de extensão universitária e o avanço tecnológico que parece ser mais rápido que a capacidade de assimilação dos indivíduos (CUNHA, 2016, p. 92).

[3] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: AZEVEDO, M. A. R.; TEODORO, C. "O papel da comunicação social num contexto de EAD e as contribuições da pedagogia universitária". *Revista Edutec*, vol. 2, n. 1, 2022.

Do ponto de vista da comunicação, é visível o processo de massificação e empacotamento (padronização) da educação como produto, contribuindo para uma possível perda de qualidade técnica que se espera ser compartilhada entre professor e aluno, no modelo presencial. Com o grande desenvolvimento das tecnologias de comunicação dentro do meio educacional, é difícil pensar uma pedagogia universitária alheia a todas essas mudanças e, nesse contexto, há que se levar em conta o processo comunicacional e as diferenças que apresenta quando se transita da educação presencial para a educação a distância.

Fruto do cenário tecnológico, a discussão sobre a aprendizagem a distância, já é uma realidade no campo da Educação Universitária. Instituições públicas e privadas, cada vez mais, lançam mão da tecnologia para expandir o alcance de seus campos de atuação. É, então, na interface entre Pedagogia Universitária e Comunicação Social que será analisada a Educação a Distância.

Na direção da valorização das tecnologias educacionais, autores como Faria (2004), apontam a importância da busca pela qualificação formativa, o que evidencia as mudanças do trabalho docente relativas às novas tecnologias.

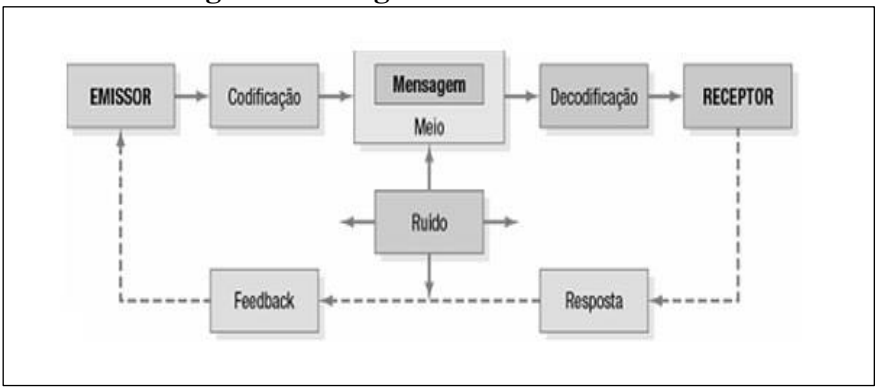
> Trata-se de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sociointeracionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento (FARIA, 2004, p. 01).

Em contraponto a essa ideia, a tecnologia não pode ser entendida como a tábua de salvação, quando se trata da busca pela

qualidade do ensino, mesmo porque não é a ferramenta que determina a forma com que o professor ensina, e sim, o conceito de ensinar que embasa sua prática pedagógica. Nesse sentido, Cunha (2016, p. 92) observa que os aparatos tecnológicos são "[...] necessários, mas não garantem uma mudança na cultura do ensinar e do aprender".

Observando o modelo clássico do processo comunicacional, de Philip Kotler (1998), não é possível afirmar, sem uma profunda análise, quais são os prejuízos que o processo de comunicação na educação pode sofrer; o quanto o ruído comunicacional aumenta e o quanto as barreiras da decodificação da mensagem se solidificam, até que a mensagem chegue ao receptor. Também, observando o processo de Resposta-*Feedback*, é possível pensar sobre como o *delay* (demora) de resposta entre emissor e receptor, e vice-versa, contribuem, ainda mais, para o aumento desse ruído comunicacional e, por conseguinte, perdendo parte da mensagem, ao longo do processo.

Figura 1 – Diagrama Comunicacional



Fonte: Adaptada de Kotler e Armstrong (1999, p. 319).

Analisando o fluxo do processo comunicacional, é possível observar certa linearidade direta, quando o correlacionamos com a da educação a distância, dessa forma, inúmeros questionamentos podem ser levantados, a partir desse tema.

No âmbito da ação da pedagogia universitária, Cunha (2016) indubitavelmente nota que a inovação tecnológica no ensino é um caminho sem volta:

> Não há como sustentar o divórcio entre a educação escolarizada e a tecnologia da informação. E essa condição vem exigindo muito das instituições e dos professores, não como apologia inovadora para todas as tradições, mas por poder ser provocadora de uma mudança epistemológica que exige investimento, para além dos aparatos anunciados pela implantação de laboratórios de informática (CUNHA, 2016, p. 92).

Pensando que essa nova realidade não pode retroagir, e que faz parte da condição de profissional da educação a atualização contínua, o esforço para adequar-se parece ser inevitável. Esse esforço poderia vir num sentido conjunto, entre entender a nova realidade, inserir-se, utilizá-la e até desenvolvê-la continuamente.

Além do processo de inovação contínua de nossa sociedade – entendendo-se que, aqui, inovação remete a uma ação capaz de mudar comportamentos e hábitos – é notório que esses mesmos profissionais, que já tem que adaptar-se a essas novas realidades de trabalho e ensino, utilizam ferramentas semelhantes para também aprender. Dessa forma, esse pensamento apresenta-se, além de sinérgico, cíclico.

Caminhando no sentido da Comunicação Social e da sua relação com a tecnologia, França (2009) detalha o conceito de Hipermídia:

> Os Ambientes Hipermidiáticos de Aprendizagem são, enfim, entendidos como recursos utilizados para mediar, facilitar e gerir os processos de ensino-aprendizagem em cursos on-line, compostos por um conjunto de ferramentas tecnológicas que, aliadas ao design instrucional de um projeto, proporcionam a possibilidade de distribuição de conteúdo, gerenciamento da informação e outros fatores relacionados às interações gerais de um curso e à produção de conhecimento (FRANÇA, 2009, p. 58).

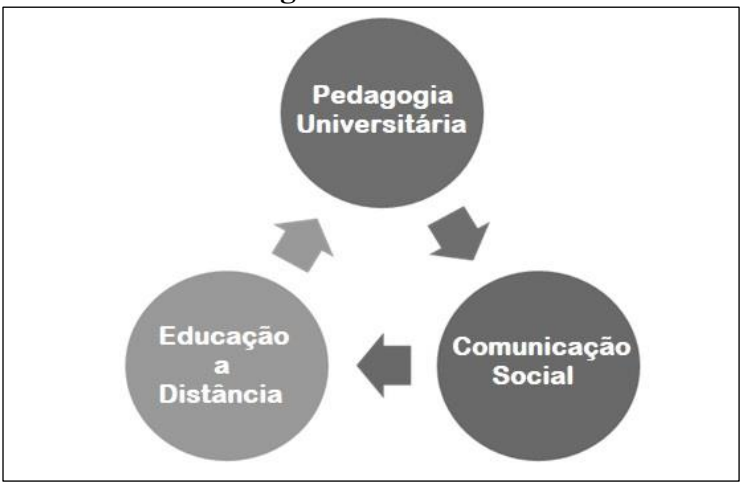
Quanto às garantias de "mudança na cultura do ensinar e do aprender" a que CUNHA (2016, p. 92) se refere, elas podem ser muito amplas e trabalhosas, dado que o processo de entender e utilizar essas novas ferramentas é mais lento que o processo de inovação.

Sendo assim, com base no exposto, a proposta desta pesquisa é trazer as contribuições da Pedagogia Universitária e da Comunicação Social como pilares fundantes, na busca pela qualificação da proposta de EAD no Brasil e, a partir disso, buscar construir uma tríade, Pedagogia Universitária/ Comunicação Social/ EAD que permita-nos refletir acerca das seguintes dimensões:

- Em que medida a Comunicação Social, por meio de suas inúmeras linguagens, contribui para que haja o avanço significativo da informação ao conhecimento?

- Como a Pedagogia Universitária pode vir a contribuir para a Organização do Trabalho pedagógico dos seus profissionais?
- Como a EAD constrói os espaços virtuais de aprendizagem?

Figura 2 – Tríade



Fonte: Elaboração própria

Hoje, já é possível sistematizar a PU em quatro diferentes eixos de conhecimento, a fim de vislumbrar sua amplitude, facilitar a compreensão e categorizar as pesquisas da área. Esses eixos são objetos de estudo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (GEPPU). São eles:

- Política, Gestão e Organização Institucional Universitária.

- Experiência, Diversidade e Diferentes Linguagens no Contexto Universitário.
- Espaços e Processos de Formação na Universidade.
- Organização do Trabalho Pedagógico Universitário.

Ainda assim, como observa Azevedo (2020):

> [...] por mais que cada eixo carregue sua especificidade, ao mesmo tempo, devem ser entendidos, numa perspectiva transversal de suas interfaces e conexões. Inclusive por entender o papel basilar da interdisciplinaridade e como pilar articulador das propostas curriculares, permeadas conjuntamente por inovações pedagógicas (AZEVEDO, 2020, p. 10).

No que tange a educação a distância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 – (BRASIL, 1996) em seu Art. 80º prevê a modalidade de Educação à distância, a qual foi regulamentada pelo Decreto Nº 9.057 (BRASIL, 2017), que dispõe, em seu artigo primeiro:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação à distância, a modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros, e desenvolva atividades educativas, por estudantes e profissionais da educação, que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A legislação brasileira reconhece os cursos superiores à distância, da mesma forma que os presenciais, para isso, impõe algumas regras: as avaliações, estágios e similares devem, obrigatoriamente, acontecer de forma presencial e a duração dos cursos à distância deve ser igual àquela dos cursos presenciais (LOPES *et al*., 2010).

Quanto aos referenciais dessa modalidade, Lopes et al. (2010) descrevem dez itens fundamentais, que devem ser considerados na preparação dos cursos à distância:

> Compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações e sustentabilidade financeira (LOPES *et al*., 2010 p. 197).

Entender todo esse universo da EAD, compreender a necessidade de foco contínuo no aluno, projetar cenários futuros e seus desdobramentos metodológicos e inovadores dentro desse universo, como no caso da Gamificação, desenvolver habilidades didáticas e pedagógicas, manter-se em processo contínuo de atualização e conseguir comunicar isso com eficiência e eficácia para uma geração que já nasce inserida nesse mundo tecnológico, só pode ser tarefa para uma equipe de profissionais superespecializados.

Durante o desenrolar desta pesquisa, nos deparamos com um novo pensamento: as Humanidade Digitais.

Surge, então, a necessidade de olhar para as Humanidades Digitais, pois são elas que poderão compor a possibilidade de construção da tríade com a qual estamos trabalhando.

Inicialmente, vale trazer a definição de Humanidades:

> As Humanidades, são saberes disciplinares ensinados e cultivados nas escolas, desde o Ensino Básico até a Universidade, que se têm constituído ao longo dos séculos e que têm como objeto de estudo o homem enquanto animal que fala, que escreve, que se exprime e se comunica através de textos orais e de textos escritos, assim criando mitos, religiões, poemas, narrativas, leis, ordenamentos políticos, sistemas filosóficos, teorias cientificas, etc., que consubstanciam as civilizações e as culturas (ALMEDINA, 2010).

Elucidada a concepção de Humanidades, vale ressaltar que o termo Humanidades Digitais é recente, surgiu no contexto internacional em 2002, usado por John Unsworth. Contudo, o lançamento da obra Companion to Digital Humanities, em 2004, marcou sua ampla aceitação e o uso generalizado dessa designação, substituindo outras que, até então, davam conta de exprimir a mesma ideia (ALVES, 2016).

Por sua vez, Rocha e Costa (2019, p. 01) apontam que a "diversidade de perspectivas e de inúmeras discussões sobre as TDIC e suas utilizações, proporcionou surgir um termo bastante polissêmico chamado de Humanidades Digitais, ou simplesmente, HD", o qual se estabeleceu como uma espécie de transdisciplina amalgamada às disciplinas tradicionais da área de Humanidades, ou na área de interseção entre tecnologias digitais e o âmbito cultural, estabelecendo-se "terminologicamente, na multiplicidade de

registro, seleção, representação, combinação e armazenamento de informações digitalizadas e, posteriormente, disponíveis nos ambientes virtuais".

Por ser um campo novo, ainda não há um consenso de conceituação por parte dos pesquisadores.

As definições propostas evidenciam, ainda mais, a necessidade do aprofundamento em pesquisas que tratem conjuntamente da Comunicação Social e da Pedagogia Universitária, incluindo a Educação a Distância, pois, visivelmente, esses campos do conhecimento científico estão alinhados em um arranjo com características necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota que é, fundamentalmente, intermediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

No contexto do que estamos expondo, as HD configuram um campo acadêmico "interdisciplinar, que fornece metodologias específicas da área das tecnologias digitais para serem incorporadas na investigação nas Humanidades como um todo (ALVES, 2016, p. 02).

As HD potencializam, assim, a possibilidade de ampliação das diferentes áreas, partindo do respeito as suas especificidades e, ao mesmo tempo, articulando diferentes saberes, de forma a desencadear a transfronteirização de pensamentos e linguagens.

Isto posto, essa percepção extra provocada pelas humanidades digitais, revela que a tríade não é algo longínquo, mas, sim, algo próximo e que precisava apenas de um olhar revelador, pois, embora os campos epistêmicos visem um aprofundamento de pesquisas em si mesmos, quase num movimento introspectivo, as outras áreas de conhecimento continuam lá, reais, tridimensionais.

Entendemos que as HD, em consonância com a Pedagogia Universitária e a Comunicação Social, relacionada aos estudos da percepção de Stuart Hall (2003), influenciam na intencionalidade da construção da tríade CS, EAD e PU.

Assim, a tríade pode vir a constituir-se com as contribuições das HD, pelo fato de que, por meio dessas contribuições, os inúmeros conhecimentos gerados via plataforma e suas linguagens podem ser alvo de ações e políticas institucionais, que possam de fato garantir acessibilidade, tanto no aspecto físico e tecnológico, quanto nas diversas linguagens e formas de comunicação. Estamos propondo, então, que esse pensamento trino deve permear a criação e implementação dos diferentes ambientes de aprendizagem virtuais, possibilitando a otimização da interatividade via trabalho coletivo, bem como a constituição de sujeitos aprendentes e ensinantes de forma autônoma, e que estes tenham condições de acesso a esta rede informacional.

O conceito proposto pelas Humanidades Digitais – uma visão colaborativa – nos mobiliza a engendrar um pensamento mais holístico e agregador, assemelhado à definição de Guerreiro e Borbinha (2016), quando afirmam que as HD constituem "uma área do conhecimento dinâmica e interdisciplinar, assente na conexão e articulação de domínios do conhecimento com diferentes metodologias de investigação". Justamente nessa interdisciplinaridade se constrói a tríade CS, EAD e PU proposta neste trabalho.

METODOLOGIA

Definida a questão de pesquisa, e observando o referencial teórico, foi preciso realizar uma revisão de teses, dissertações e

artigos com intenção de buscar o que se tem discutido, acerca da temática trina, no nível da pós-graduação, assim como o conhecimento produzido sobre o referido tema.

Ao investigarmos o temário que embasa este nosso projeto, em suas múltiplas vertentes, observamos que o problema de pesquisa aqui colocado se revela necessário e muito atual, sendo, portanto, pertinente tanto no âmbito da Pedagogia Universitária, quanto no da Comunicação Social e Educação a Distância.

Assim sendo, a revisão de teses e dissertações contemplou os trabalhos agregados ao Banco de Teses da Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) . Optamos por essas duas plataformas de dados em virtude da extensão das mesmas, no cenário nacional, no que tange à produção científica brasileira, no nível da pós-graduação. Reforça essa escolha o fato de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), é o órgão que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Por sua vez, as teses e dissertações disseminadas pela BDTD são registradas e depositadas pelas universidades, que compõem o consórcio da BDTD, o qual é composto por 93 instituições do país, concretizando uma base de dados bastante significativa.

Também foram utilizados os acervos, em duas plataformas diferentes, a SciELO e o Partenon da UNESP, devido à importância que assumem no meio acadêmico, e pelo quantitativo relevante de artigos nelas depositados.

Sabe-se, no entanto, que uma revisão como essa traz limites e possibilidades; dessa forma, as palavras chaves foram limitadas ao cruzamento de pesquisas relacionadas à educação a distância, à pedagogia universitária, à comunicação social e ao ensino superior.

Outro elemento delimitador importante é o período cronológico, o nosso ficou estabelecido a partir de 2010.

A revisão da literatura foi conduzida para produzir uma análise dedutiva sistemática, dos conceitos pesquisados; foi utilizada uma abordagem metassíntese, que consiste em pesquisar o resumo dos trabalhos encontrados e que obedecem aos critérios previamente definidos – temas e datas – agregando as descobertas de diversos estudos qualitativos, objetivando informar através da prática de sumarização de processos ou experiências (HEYVAERT; MAES; ONGHENA, 2013).

As questões que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa foram, primordialmente, relacionadas à pedagogia universitária, à comunicação social e à educação à distância.

Assim, traçamos, aqui, um estudo teórico e de natureza qualitativa, possibilitado pela análise das dezessete teses e dissertações resultantes do processo de pesquisa, as quais atenderam o critério prévio de unir a tríade PU, CS e EAD.

O processo de pesquisa está consolidado em três eixos: a revisão bibliográfica, a coleta de dados e a análise desses dados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É a sua base de sustentação (MINAYO, 2004, p. 40). Embora se trate de termos usuais no meio educacional e acadêmico, ressaltamos a necessidade de adequação do aporte teórico ao campo da Pedagogia Universitária, ao da Comunicação Social e ao contexto universitário como um todo.

Depois, foram estratificadas as amostras de dez artigos da região Sudeste, optamos por concentrar nossas análises nas pesquisas realizadas nessa região, pois concentra o maior número de trabalhos sobre a tríade pesquisada. Num segundo momento, após a

leitura dos capítulos iniciais das produções, optamos por selecionar os quatro trabalhos nos quais identificamos similaridade à temática, e que poderiam contribuir com os objetivos, por apresentarem maior correlação entre os itens da tríade e com indicativos interessantes, relacionados com humanidades digitais, que são a conectividade, a interatividade e a acessibilidade.

Assim, nossa amostragem se configura com esses quatro trabalhos.

Quadro 1 – Estratificação por similaridades

Número	*Tipos de Trabalhos*	*Título*
1	Dissertação	Comportamento de busca e uso da informação dos alunos do curso de pedagogia da UFSCar, nas modalidades a distância e presencial. Autor: *Alexei David Antonio*
2	Dissertação	As tecnologias digitais da informação e comunicação na docência universitária nos cursos de administração e ciências contábeis. Autora: *Luce Mary Vespasiano*
3	Teses	As representações de alunos de um curso de pedagogia a distância sobre linguagem docente e a dialogicidade. Autora: *Alda Mendes Baffa*
4	Dissertação	Docência nos cursos de Engenharia e a utilização das TIC: em foco o desenvolvimento profissional docente; Autora: *Neusa Abadia Gomes de Andrade*

Fonte: Elaboração própria

Embora a pesquisa documental e a análise de conteúdo se assemelhem em alguns procedimentos, escolhemos trabalhar com a análise de conteúdo, pelas possibilidades de inferir acerca das mensagens e da forma com que os documentos se comunicam. A análise de conteúdo, idealizada por Bardin (2011), é uma das técnicas mais utilizadas para a análise de documentos e, em consonância com Godoy (1995, p. 24), acreditamos que "por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar".

Diferente da análise documental, onde o objetivo primordial é o trabalho com documentos e a representação da informação de forma condensada para consulta e armazenamento, a análise de conteúdo, ocupa-se com as mensagens e sua manipulação, ou seja, preocupa-se com o "conteúdo e expressão desse conteúdo" (BARDIN, 2011, p. 46), para descobrir o que pode estar oculto naquilo que está manifesto explicitamente.

Sendo assim, nossa pesquisa se norteia pela referida Análise de Conteúdo, segundo a qual, de acordo com Bardin (2011), procuramos desvelar as mensagens contidas nos quatro documentos selecionados para investigação, provenientes de programas de pós-graduação contextualizados em universidades da região Sudeste, analisando-os com foco na relação com a tríade e se organizando, primordialmente, em três fases:

Quadro 2 – As fases de análise

Fases de análise	*Etapas de desenvolvimento da pesquisa*
Pré-análise	• Leitura esparsa de todos as teses e dissertações • Formulação de categorias-base e de núcleos de sentido para nortear a exploração e análise dos documentos
Exploração do material	• Escolha dos documentos para análise • Trabalho de exploração consistente de acordo com as categorias e núcleos de sentido escolhidos; -Elaboração de tabelas de dados com informações-chave para uma visão mais integrada dos dados obtidos e para a formação de um panorama preliminar de acordo com as categorias.
Tratamento dos resultados	• Lapidação do conteúdo encontrado nas fases anteriores; • Análises estruturadas de acordo com o arcabouço teórico utilizado na pesquisa e categorias de estudo elencadas.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Bardin (2011).

1 Pré-análise: fase de organização do material propriamente dito

Na fase 1, as teses e dissertações foram lidas inicialmente de forma flutuante, de acordo com Bardin (2011), de maneira a conhecer os textos e estabelecer um contato primário que possibilitasse a formulação de impressões e orientações para as fases seguintes, constituindo-se em um momento de direcionar o olhar. Após essa pré-análise, formulamos categorias-base para nortear a exploração dos documentos.

Quadro 3 – Categorias de análises e suas dimensões

	Produção 1	Produção 2	Produção 3
Dimensão PU			
Dimensão CS			
Dimensão EAD			

Fonte: Elaboração própria.

2 Exploração do material: nessa fase, nos debruçamos sobre as teses e dissertações

De acordo com Bardin (2011), é a fase mais longa e exaustiva, pois trata-se de um trabalho intenso de codificação e de procura, de acordo com o que foi estabelecido na etapa de pré-análise.

3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: que se constituiu na lapidação do conteúdo encontrado durante a exploração do material

A fase 3 refere-se, justamente, a "desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto". Foi o momento no qual nos voltamos para as tendências e fenômenos mais recorrentes nos documentos, confrontando-os com o nosso arcabouço teórico. Ainda, confrontamos as teses e dissertações entre si, para que pudéssemos observar suas singularidades.

DIMENSÃO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Primeiramente, cumpre ressaltar que todos os materiais estudados, e incansavelmente lidos e relidos, abarcaram a visão contemporânea sobre a concepção de ensino ideal, para promover a EAD no Brasil. Assim, estamos em consonância com os teóricos que afirmam a necessidade de uma autonomia do aluno, um esforço do professor em formar um indivíduo para a sociedade, e não somente um profissional técnico.

Não se trata, simplesmente, de transmitir conhecimento, mas de despertar no aluno o interesse pela pesquisa.

Nesse sentido, a base para que esse evento de aprendizagem se concretize se consubstancia no diálogo e na interatividade, estabelecidos com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que seus pensamentos, interesses e experiências, contribuam para o aprendizado pessoal, tanto quanto para com o aprendizado dos demais envolvidos no processo, inclusive o professor.

Com base nessa linha, devemos pensar, então, no profissional a quem é delegada essa responsabilidade técnica/social. Um profissional que, em tese, deve ser reflexivo e ciente dessa concepção de ensino, também das individualidades de seus alunos, da realidade contemporânea que se renova a cada ano, da necessidade de atualização constante em suas atribuições profissionais e da adaptabilidade tecnológica a que é submetido diante do contexto atual. Observemos, então, segundo Masetto (2012) as competências desse profissional que requer uma formação própria e específica para que seja exercida em sua totalidade:

> Domínio de conteúdo de determinada área do conhecimento; domínio na área pedagógica que envolva o conceito de ensino-aprendizagem; gestão de currículo; compreensão professor-aluno e aluno-aluno; tecnologia educacional; processo avaliativo; planejamento como atividade educacional e política e, por último, a dimensão política (MASETTO, 2012, p. 15).

Diante de todos esses atributos, não é possível que o professor seja qualquer um, ele deve ser alguém preparado, alguém que possua o conhecimento pedagógico-tecnológico de conteúdo citado por Mishra e Koehler (2006), alguém alfabetizado digitalmente, consciente de que esse processo de aprender/ensinar nunca terminará, tornando-se, na verdade, mais sofisticada face aos avanços tecnológicos. Principalmente, espera-se que seja um profissional que, juntamente com a instituição onde presta serviços docentes, organizem seus planejamentos, de forma a considerar o foco no aluno e, também politicamente, que tenham a autonomia para exercer seu trabalho com integralidade.

Quanto às questões metodológicas, saltam aos olhos as metodologias ativas, abertas, flexíveis e colaborativas, conforme referidas por Vespasiano (2016):

> O aluno é o responsável por pesquisar determinado tema, explorá-lo de acordo com fontes de pesquisa e posteriormente discutir e compartilhar aquilo que foi absorvido em sala de aula (JOHNSON, 2014 *apud* VESPASIANO, 2016, p. 36).

Apesar de os autores analisados neste trabalho passarem brevemente por esse assunto tão importante, pensar em uma

metodologia que possibilite a autonomia do aluno na EAD, e que utilize uma linguagem virtual que possa contribuir para a formação crítica e reflexiva, parece ser o caminho ideal a ser trabalhado.

Nessa direção, é possível resgatarmos as asserções de Guerreiro e Borbinha (2016):

> Dessa maneira, a adoção das tecnologias digitais nos vários campos da ciência é uma realidade pertinente nos domínios científicos, onde o método e a articulação entre ensino e tecnologia são o centro das HD, ultrapassando a mera transferência do analógico para o digital (GUERREIRO; BORBINHA, 2016, p. 17).

A discussão provocada pelas HD exige que compreendamos o mundo virtual, imbuído de uma linguagem virtual, que requer uma alfabetização tecnológica, mas, simultaneamente, pede do docente uma autonomia tecnológica e um aprimoramento de habilidades didático-tecnológicas. A conectividade com esse mundo virtual, combinada com a interatividade entre os agentes do processo ensino/aprendizagem, são determinantes para o sucesso desse processo.

Aqui, talvez, seja o caso de um aprofundamento no tema, que diz respeito às metodologias para a EAD no Brasil, pois, conforme citamos, existe uma lacuna importante, nos trabalhos analisados, referente às questões metodológicas.

No que diz respeito às pesquisas elencadas neste trabalho, o tema avaliação também é pouco explorado, ou seja, a lacuna é maior ainda, pelo menos na amostra utilizada; a menção, quanto à avaliação aparece de forma muito sutil, aludindo ao fato de que não pode mais ser um processo padronizado de classificação, que separa

ganhadores de perdedores. A avaliação deve ser um processo que acompanha a vida do aluno, não é uma questão de provas e notas e cabe ao professor avaliar formativamente seus alunos, durante o processo de aprendizagem.

Respondendo à pergunta inicial que nos norteia, pontuamos que, inicialmente, esse campo do conhecimento, promove um olhar crítico do profissional para si mesmo, desnudando a necessidade da reflexão sobre as capacidades necessárias para se ensinar nas Instituições de Ensino Superior.

Essa reflexão pode tornar os professores, ligados a quaisquer áreas do conhecimento, conscientes da necessidade de cultivar um amplo leque de competências profissionais, que vão além do domínio de sua área de conhecimento e de pesquisa. Justamente, é a Pedagogia Universitária que promove esse debate, que joga luz nesses problemas, possibilitando, assim, a oportunidade de resolvê-los.

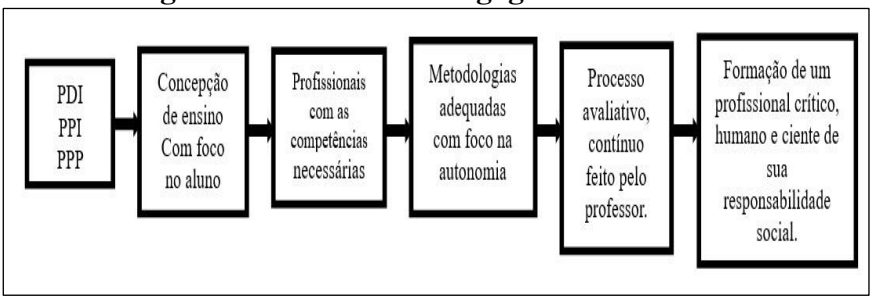
Antes da organização do trabalho pedagógico vem a consciência sobre necessidade de organizar esse trabalho, o que leva a alguns questionamentos fundamentais: quem está organizando, para quem está sendo organizado, com qual objetivo, como será esse trabalho pedagógico e como será mensurado o resultado dos agentes envolvidos.

O profissional, dono dessa consciência, pode, então, buscar formas de melhorar tudo o que, num primeiro momento, depende de si mesmo, para, depois, compartilhar com seus pares.

A Pedagogia Universitária não foca apenas na organização do trabalho pedagógico, na didática, e na docência universitária, mas, também, disponibiliza elementos construtivos que contribuem para as correlações existentes com a política e gestão universitária, as diferentes linguagens e diversidades, que emergem desses contextos institucionais, e as importantes contribuições dos espaços

formativos. Assim, sua contribuição é efetiva no que tange à reflexão sobre a EAD, tanto com relação à estrutura organizacional, quanto na política institucional formativa. A Figura 3 auxilia na compreensão desse enunciado, na medida em que exprime as etapas do processo a ser inserido em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial ou EAD. Iniciando pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional, seguindo pelo Protejo Pedagógico Institucional e por conseguinte, o Projeto Político Pedagógico.

Figura 3 – Fluxo da Pedagogia Universitária



Fonte: Elaboração própria.

DIMENSÃO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Inicialmente, é possível pavimentar todo o pensamento comunicacional, sobre a necessidade da transmissão de informação. Aqui, transmitir a informação, entende-se por observar o processo comunicacional, onde a mensagem "caminha" do emissor para o receptor, e também no processo de produção de informação, circulação e distribuição dessa informação; depois o consumo e, por conseguinte, sua reprodução. Isto tudo lembrando sempre da intencionalidade do processo como um todo.

O uso das ferramentas tecnológicas é um ponto central desses processos comunicacionais, onde, atualmente, é o meio em que a mensagem se propaga. É evidente o papel da internet para o acesso irrestrito das informações, previamente organizadas, estruturas, catalogadas e referenciadas.

Assim, é possível trazer as Humanidade Digitais, como um campo do conhecimento científico que promove o olhar de intersecção entre as ciências aqui pesquisadas.

> As HD, apresentam-se como uma disciplina capaz de realizar intersecção entre as tecnologias e as ciências humanas, tornando o acesso e recuperação das informações geradas pelas ciências humanas, por meio da aplicação das tecnologias, mais efetivos HD (FERLA, 2013, p. 02).

É de extrema importância abarcarmos tanto as TICs, e seu papel na disseminação dessas informações, quanto a capacidade de os indivíduos buscarem e encontrarem informações confiáveis, e que, pelas inúmeras facilidades do acesso a essas informações, não as banalizem, perdendo o senso crítico, a responsabilidade participativa no processo de construção de informações relevantes, e que possam se tornar em conhecimento apreendido para a humanidade.

A grande explosão informacional e a facilidade de acesso, possivelmente contribuem para a massificação e o consumo sem medidas, bem como a desorganizado da informação, confundindo e dificultando a experiência humana.

No que tange à linguagem, os meios tecnológicos, a diferença geracional dos interlocutores e a necessidade de um relacionamento empático entre os indivíduos despontam como agentes cruciais, para

os quais os olhares e as reflexões devem se direcionar. Se existem diversas formas e meios da mensagem ser produzida, disseminada e consumida, também existe a credibilidade que damos a cada parte deste processo, julgando o seu conteúdo, quem a produz, também o meio por onde se propaga, observando a intencionalidade, para então decidir sobre a apreensão dessa mensagem e qual o nível de importância que damos a ela.

Nesse sentido, entender que o olhar da Comunicação Social, por meio de suas inúmeras linguagens, possibilita visualizar a necessidade da disseminação de informações organizadas e de alta credibilidade, para que tanto aluno, quanto professores e também quaisquer outros indivíduos envolvidos no processo, possam, por si só, interiorizar informações que sejam realmente importantes, para seu o seu desenvolvimento pessoal, transformando, assim, em conhecimento humano para sua comunidade e por que não dizer, para toda sua espécie. Por "si só", entende-se, no esforço pessoal, "apoiado em ombros de gigantes", para elevar-se intelectualmente ainda mais.

DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

De forma preliminar, é possível destacar um pensamento que está presente em todas as produções analisadas, referente a um pensamento espacial, um local virtual onde "as coisas acontecem", ou um ciberespaço, um ambiente que forma comunidades virtuais, onde professores e alunos se conectam, independente do lugar no planeta, ou do momento, em que compartilham suas conexões.

As plataformas são tipos de locais virtuais, que permitem o acesso às redes de informações e rede de relacionamentos entre todos os agentes conectados. São sites que, através de cadastro e uma base

de dados, permitem que inúmeros usuários interajam, disponibilizem e consumam informação.

A conexão com o conceito de comunidade das Humanidades Digitais se torna evidente, visto que esse espaço virtual, onde diversos alunos, professores e profissionais da área interagem, de tempos e localidade diversas, propicia um espaço comum, ainda que não seja um espaço físico, e levando em consideração, ainda, a multiplicidade de áreas do conhecimento.

> No fundo, as "comunidades de práticas" das Humanidades Digitais seriam uma outra forma de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade centrada agora na efetiva aplicação ou uso de ideias, conhecimentos ou métodos, de cada uma das disciplinas das Humanidades, de forma transversal, por oposição à mera formulação teórica sobre essa aplicação ou uso (ALVES, 2016, p. 03).

Um lugar que, apesar de virtual, permite o encontro entre autores e estudantes, pesquisadores e professores, técnicos e tutores, instrutores e gestores. O acesso acontece, principalmente de uma forma, dispositivos móveis (*smartphone*, *tablets* e *laptops*) ou computadores *desktops* que, através de rede *wi-fi*, ou rede de dados móveis, se conectam à rede mundial de computadores.

Os materiais pedagógicos são os mais diversos e evoluem a cada dia. Os mais básicos são livros digitais disponíveis para download, também artigos científicos, dissertações, teses e periódicos que ficam disponíveis em suas próprias plataformas em rede, disponibilizando acesso público, ou restrito para seus usuários. Esses materiais podem conter ilustrações, gravuras, reproduções artísticas, gráficos comparativos e todo uma gama de recurso gráficos. É possível lançar mão, também, de vídeos disponibilizados em plataformas públicas (Youtube) ou privadas (*site* da faculdade ou

outra instituição). Plataformas mais recentes permitem transmissão simultânea e conversação em tempo real, além do compartilhamento de apresentações e troca de arquivos. Recursos mais sofisticados de aprendizagem permitem, através da simulação em ambiente virtual, trabalhar com objetos em três dimensões, criar objetos e até imprimi-los em uma impressora 3D. É possível abandonar o velho globo terrestre da sala de aula tradicional e navegar pelas ruas de qualquer lugar do mundo, com a plataforma do Google Maps e Google Earth. A utilização de *audiobook* e podcast também está na lista de opções. As possibilidades são dezenas, senão centenas.

Apesar de os autores não conceituarem espaços virtuais de aprendizagem, fica evidente que esses espaços estão em uma nuvem etérea de computadores, onde temos acesso por nossos dispositivos. São locais acessados por endereços digitais, os quais o usuário não sabe fisicamente onde é, mas através de alguns cliques, acessa essa vastidão de possibilidades informacionais.

Assim, a EAD forma esses espaços virtuais, através da disponibilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de cada instituição, e que através dos acessos públicos permite o compartilhamento de informações e, consequentemente, a formação de comunidades ou redes virtuais.

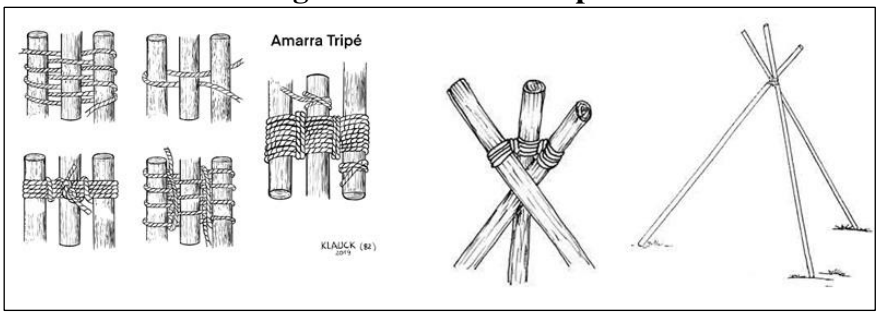
Toda tecnologia envolvida, velocidade de desenvolvimento e esse novo contexto de realidade também pode acabar distanciando alguns indivíduos. Primeiramente, pelas questões geracionais e, também, por aspectos relacionados à dificuldade de acesso, que envolve os vieses financeiro e/ou relativos à alfabetização digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo caminho percorrido, partindo das conjecturas iniciais, perpassando o levantamento bibliográfico, analisando cada

uma das áreas desta pesquisa, e tomando por olhar fino, o viés das Humanidades Digitais, é possível trazer as contribuições da Pedagogia Universitária e da Comunicação Social com lastro significativo na busca pela qualificação da proposta de EAD no Brasil e, então, fundar a tríade: Pedagogia Universitária/ Comunicação Social/ EAD, inicialmente proposta. Entretanto, essa possibilidade se concretiza, apenas, se a tríade estiver imersa, ou melhor, somente se esse tripé estiver amarrado pelas cordas das Humanidades Digitais. Vejamos:

Figura 4 – Amarra Tripé



Fonte: <www.lisbrasil.com>.

Podemos, sim, falar de uma tríade, mas se refletirmos sobre um "tripé", é possível sustentar, de forma significante, a ideia inicial, levando em conta que um quarto componente, a amarra, faz com que as três pernas encontrem a necessária sustentação.

O pensamento interdisciplinar, que torna os objetos em um outro novo, é envolvido pela interatividade, conectividade e pela acessibilidade, presente nas fibras dessa corda que amarra toda a ideia, de forma tal que podemos refletir as dimensões já destacadas anteriormente

A Pedagogia Universitária pode ser aliada, desde que os processos de ensino/ aprendizagem estejam salvaguardados na rocha formativa de suas dimensões. A Educação não é uma mercadoria, para relegar-se aos atravessadores, tutores, monitores, e todos os "ores" que não sejam os professores.

Assim, dentro do campo da Pedagogia Universitária, a organização do trabalho pedagógico visa, justamente, a construção incessante do conhecimento pelos sujeitos, tendo o professor o papel de mediador, e tendo o estudante como protagonista desse processo. Entretanto o campo epistemológico da Pedagogia Universitária exige, também, que olhemos para os espaços formativos, a política e gestão universitária, e o papel da linguagem e diversidade nesse contexto.

A Comunicação Social precisa desencadear o processo crítico e reflexivo que possibilite ao indivíduo estar no mundo como cidadão, ciente de suas responsabilidades, autônomo e contribuinte.

Assim, para que haja um avanço significativo da informação ao conhecimento, os mediadores do processo comunicacional, precisam estar cientes dos inúmeros perfis de alunos, e pensar plataformas e metodologias que abarquem essa variedade de indivíduos e suas diversas formas de linguagem. Apesar do processo de massificação do conhecimento, a tecnologia, através de suas ferramentas, permite a personalização. Plataformas que permitam essa organização individual, por parte dos agentes, podem propiciar algum avanço de autonomia desses agentes que produzem informações e também dos que consomem.

Outro ponto importante é que essas plataformas permitam um avanço gradual, e até mesmo vitalício, de utilização de suas ferramentas, de forma que os usuários, ao longo do tempo, possam, independente do seu perfil, assegurar um histórico de suas pesquisas, organizar suas próprias formas de buscas, manter *links*, materiais

didáticos, livros, artigos, ou quaisquer outros tipos de materiais à sua disposição, de forma compartilhada, personalizando, assim, sua própria biblioteca na nuvem. Independente da linguagem, as informações poderiam ser organizadas, consultadas, reconsultadas, compartilhadas, distribuídas e, principalmente, categorizadas quanto à credibilidade.

Os processos de Educação a Distância precisam levar em conta, além dos fundamentos teóricos já discutidos, também os pressupostos teóricos das Humanidades Digitais: Conectividade, Interatividade e a Acessibilidade, que identificamos nas quatro produções estudadas. Essa ideia de acessibilidade, entendemos como a valorização das diferentes linguagens e a estrutura virtual/física disponível. Ela vai ao encontro de uma quebra paradigmática entre o ensino informal, cuja sala de aula é unidirecional, focada no paradigma da informação *versus* a busca por uma educação EAD com foco numa sala de aula interativa e dialógica, onde professores e alunos, mesmo separados fisicamente, se encontrem e juntos, construam o conhecimento. Conhecimento para si, conhecimento do outro e conhecimento para o mundo.

A tentativa de articulação da tríade, mediatizada pela HD, pode abrir um novo campo epistemológico que poderá contribuir para o avanço da educação no ensino superior, desde que estejam assegurados princípios educacionais verdadeiramente humanísticos, transformadores e emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ALMEDINA, V. M. A. S. **As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Almedina Brasil, 2010.

ALVES, D. “As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo académico: dos exemplos internacionais ao caso português”. **Ler História**, n. 69, 2016.

ANDERS, G. “O Mundo Fantástico da TV”. *In*: ROSENBERG, B.; WHITE, D. M. (orgs.). **Cultura de Massa**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

AZEVEDO, M. A. R. (org). **Pedagogia Universitária em Foco**. Jundiaí. Paco Editorial, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2021.

CUNHA, M. I. “Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência”. **Em Aberto**, vol. 29, n. 97, 2016.

FARIA, E. T. “O professor e as novas tecnologias”. *In*: ENRICONE, D. (org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2004.

FERLA, L. A. C. “As humanidades digitais e o ofício do historiador”. **Anais do I Seminário Internacional em Humanidades Digitais no Brasil**. São Paulo: USP, 2013.

FRANÇA, G. "Os ambientes de aprendizagem na época da hipermídia e da Educação a distância". **Perspectivas em Ciência da Informação**, vol. 14 n. 1, 2009.

GODOY, A. S. "Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais". **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 2, 1995.

GUERREIRO, D.; BORBINHA, J. L. "Humanidades Digitais: Novos desafios e oportunidades". **Revista Internacional del Libro, Digitalización y Bibliotecas**, vol. 2, n. 2, 2016.

HALL, S. "Da diáspora, identidades e mediações culturais". Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HEYVAERT, M.; MAES, B.; ONGHENA, P. "Mixed methods research synthesis: definition, framework, and potential". **Quality and Quantity**, vol. 47, 2013.

KOTLER, P. **Administração de Marketing**: análise, planejamento e controle. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Princípios de Marketing**. Rio de janeiro: Editora LTC, 1999.

LISBRASIL. "Gravuras escoteiras". **Portal LisBrasil**. Disponível em: <www.lisbrasil.com>. Acesso em: 28/09/2021.

LOPES, M. C. L. *et al*. "Educação a Distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 29, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MISHRA P.; KOEHLER, M. J. "Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge". **Teachers College Record**, vol. 108, n. 6, 2006.

ROCHA, L. M. B. M; COSTA, C. J. S. A. "Humanidades Digitais no contexto educacional: Uma breve reflexão conceitual". **Anais do IX Encontro de pesquisa em educação de Alagoas**. Maceió: EPEAL, 2019.

VENANCIO, R. D. O. **Massificação e Jornalismos**: Retórica e Linguagem no escopo da Comunicação Social (Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação). São Paulo: USP, 2010.

VESPASIANO, L. M. **– As tecnologias digitais da informação e comunicação na docência universitária nos cursos de administração e ciências contábeis** (Dissertação de Mestrado em Educação). Uberaba: UFTM, 2016.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design**. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

CAPÍTULO 7

A Educação Especial nos Cursos de Pedagogia: Um Estudo das Grades Curriculares das Graduações EAD no Município de Uruguaiana – RS

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DAS GRADES CURRICULARES DAS GRADUAÇÕES EAD NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA -RS

Mauro Ricardo Velasques Sotelo

Rita de Cascia de Ribeiro Sotelo

Atualmente, o Brasil vivencia um expressivo aumento nos cursos superiores na modalidade EaD, conforme os dados do Brasil (2010), que mostram que 11,3% das graduações, realizadas no período, eram no formato EaD e desses, 45% na área das licenciaturas. Segundo Bielschowsky (2009), como prévia do CENSO (2008), o país já somava 2.648.031 alunos matriculados em cursos a distância, em todos os segmentos. Esse crescente interesse tem levado vários pesquisadores a buscar respostas sobre as graduações na modalidade EaD que possam nos ajudar a entender melhor a educação no nosso país. A formação de professores vem sofrendo profundas transformações nos últimos anos e Silveira et al. (2022) abordam o tema, ao analisarem que a formação de professores no país está em descompasso com as transformações decorrentes da aceleração da modernidade no cenário mundial. Nesse sentido, uma adequada formação inicial do professor ganha destaque. Ainda conforme Silveira et al. (2022), a formação docente, a inicial e a continuada, são períodos de extrema importância para a construção da identidade profissional de professores e de professoras e para o fortalecimento da compreensão da educação como uma ferramenta de transformação social. De acordo com Carvalho e Abbad (2006), apesar do aumento de pesquisas na área da educação a distância, ainda existem lacunas para serem pesquisadas.

Nesse sentido, uma questão se faz necessária: como os alunos dos cursos de pedagogia na modalidade EaD estão sendo preparados no que tange à educação especial? Estariam os graduandos tendo um número de hora-aula suficiente para uma formação consistente? Conforme Naujorks e Nunes Sobrinho (2001), o grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos, que possam desencadear novas atitudes e permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Tal visão é corroborada por Marchesi (2004), ao afirmar que é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, no seu conjunto, não adquirem competência suficiente para ensinar a todos. Lima (2002) vai além, ao afirmar que a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão e muitos dos futuros professores se sentem inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula.

Diante do exposto, questiona-se: como os futuros professores formados nas graduações EaD do curso de pedagogia estão tendo o primeiro contato com a educação especial? Será que eles estão tendo esse contato durante a graduação ou somente na formação continuada já em sala de aula? Tais questões se fazem pertinentes, pois as graduações no modelo EaD na área das licenciaturas estão em pleno crescimento no nosso país. O presente trabalho tem como objetivo central demonstrar como os graduandos dos cursos de pedagogia na modalidade EaD estão tendo o primeiro contato com a disciplina da educação especial. Acessoriamente, abordaremos assuntos laterais, como as grades curriculares dos cursos de pedagogia na modalidade EaD, a sua estruturação e a sua carga horária. De acordo com Carvalho e Abbad (2006), apesar do seu significativo aumento, existe indicação de lacunas de pesquisas na área da educação ofertada a distância.

Este artigo visa demonstrar como as graduações na área da pedagogia EaD estão tratando a educação especial dentro da sua grade curricular. Nesse sentido, verificamos a oferta de matérias de educação especial nas graduações de pedagogia na modalidade EaD e tivemos como base a análise das grades curriculares dos respectivos cursos ofertados no município de Uruguaiana e com polos na cidade. Para tanto, as informações foram coletadas pelas matrizes curriculares disponíveis nos sites das referidas instituições. A LDB no seu artigo 47, que foi alterado pela Lei nº 13.168, de 6 de Outubro de 2015, ressalta: "§ 1º As instituições informarão aos interessados [...] - I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior [...]", o seguinte: "b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias" (BRASIL, 2015).

Num primeiro momento, foi realizada uma análise quantitativa desses dados e num segundo momento foi feita uma análise bibliográfica e documental referente à temática da educação especial. Num terceiro momento, foram confrontadas as análises quantitativas, realizada na tabela, e qualitativa, feitas com base nas bibliografias e legislações. Tudo isso teve o intuito de mostrar como as faculdades EaD estão disponibilizando o ensino da educação especial na formação dos futuros professores, que atuarão na nossa sociedade.

Este artigo está organizado em tópicos, para melhor entendimento do tema. O primeiro tópico intitulado "A educação especial nos cursos de pedagogia EaD", tenta demonstrar a importância da educação especial dentro do curso de pedagogia. O segundo tópico intitulado "Os cursos de pedagogia EaD no município de Uruguaiana" evidencia quais instituições EaD que oferecem o curso de graduação em pedagogia estão presentes no município de Uruguaiana. Num terceiro momento, trazemos um tópico intitulado "Grades curriculares dos cursos EaD de

pedagogia", no qual apresentamos o gráfico obtido e realizamos uma análise quantitativa das grades curriculares. Logo após, efetuamos a confrontação da análise quantitativa feita no gráfico com a análise qualitativa realizada na legislação e na literatura referente ao tema. Por fim, apontamos as nossas considerações, tudo isso com o intuito de sabermos como os cursos EaD que formam pedagogos no município de Uruguaiana estão tratando os graduandos, no que tange ao contato com a educação especial.

Este trabalho está alinhado com o pensamento presente em obras, como, por exemplo: "A pedagogia no Brasil: história e teoria" (2008), "Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo" (2012) e "Didática Crítica Intercultural: aproximações" (2012), com destaque para ações do cotidiano educacional, relação professor/aluno e processo educacional formal e informal.

A EDUCAÇÃO EAD NOS CURSOS SUPERIORES

O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido pelo Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017, que no artigo 1º evidencia:

> Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL 2017).

No Brasil, o EaD surgiu com cursos de qualificação profissional. Segundo Santos (2008), a história da EaD no país remonta pelo menos a 1904, quando foram instaladas as chamadas escolas internacionais, instituições privadas que ofereciam cursos por correspondência. Um tempo depois, nos anos 20, o Brasil já contava com os primeiros cursos transmitidos pelas ondas do rádio. Conforme Alves (2011), a educação EaD se expande com a utilização da radiodifusão com fins educativos em 1936. Ainda consoante Alves (2011), em 1939, foi criado o Instituto Monitor, que oferecia cursos técnico-profissionais por correspondência considerados os mais antigos e conhecidos cursos à distância no país. Até hoje algumas dessas instituições permanecem ligadas à formação profissional por cursos à distância. Segundo Barreto (2001), o ensino EaD destinado ao ensino superior é relativamente recente e baseado em exemplos vindos do exterior, principalmente aos cursos ministrados na The Open University, universidade situada na Inglaterra.

Com o advento da educação EaD no ensino superior, a legislação educacional teve que se adaptar aos novos tempos, com destaque para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996. Ela oferece as diretrizes gerais sobre o funcionamento da EaD, as suas características, abrangência, necessidades de credenciamento, oferta, modos de avaliação, dentre outros aspectos. Destacam-se, também, o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regula a LDB, o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que regula instituições de educação superior e os cursos superiores de graduação na modalidade EaD e o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que regula credenciamento, regras de avaliação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, que ofereçam cursos EaD. Além de decretos, existem resoluções que ajudam a direcionar o desenvolvimento da modalidade EaD. Um exemplo disso, é a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta as Diretrizes

e Normas para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Esse crescimento tem aumentado o interesse pela educação a distância como fonte de pesquisa. O conceito de Educação especial é definido pela Lei nº 9.394 de 20, de dezembro de 1996, que no artigo 58º ressalta:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...].
>
> §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) aborda a importância da educação especial dentro nas escolas, destacando a sua notoriedade, a sua definição e o imperativo de que seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse aspecto, a escola se destaca como um dos principais mecanismos inclusivos da sociedade. Conforme Aranha (2000), a escola é um palco adequado para a discussão da educação especial, já Guasselli (2012) evidencia o grande crescimento de matrículas de crianças e jovens com necessidade educativa especial. Outro ponto que ganha destaque é em relação à formação dos professores no que se refere a educação especial. Conforme Poker (2007), os problemas concernentes à educação especial vão desde dificuldades no diagnóstico dos alunos até o despreparo dos professores para lidar com educandos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, a figura do professor ganha grande importância no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem, devido ao

seu contato direto com o aluno, servindo de base para auxiliar na construção do conhecimento. A formação de professores, que é realizada pelas graduações EaD, é um assunto imperativo e tem sido o mote de estudo de diversos acadêmicos que pesquisam a educação inclusiva. A legislação educacional criou políticas públicas direcionadas a esse grupo. Há um destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que salienta a importância da formação de professores para o atendimento educacional especializado. Outra legislação que ganha destaque é a Resolução CNE/CP nº 2 de julho de 2015, que define as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), salientando que as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos conteúdos específicos de Língua Brasileira de Sinais e educação especial. Ademais, o artigo 59 da LDB afirma:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na sua sala de aula. Nas palavras de Sant'ana (2005), a formação do professor pode influenciar de diversas maneiras a sua atuação na sala de aula, o seu preparo e desempenho para as situações conturbadas.

OS CURSOS DE PEDAGOGIA EAD NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA

Segundo Colvero (2004), os primeiros relatos sobre a criação da Vila de Uruguaiana remontam ao início do século XIX e são creditados aos viajantes franceses Arsène Isabelle e Augusto de Saint-Hilaire, que descreveram nos seus diários as mais diversas situações por que passaram na região. Já a criação da cidade de Uruguaiana tem origem no ano de 1846. Nas palavras de Colvero e Matias (2009):

> Da Capelinha construída em homenagem a Nossa Senhora de Santana, originou-se o povoado que velozmente foi crescendo, favorecido pelas transações econômicas com Argentina e Uruguai, países que lhe faziam fronteira. É elevada em 1846, por lei, primeiro, a sede de novo município, separando-se de Alegrete e, a 29 de maio do mesmo ano, passa à categoria de vila (COLVERO; MATIAS, 2009).

Conforme a historiadora Silva (2001), em 1920, a cidade já contava com um significativo aumento populacional, habitacional e fabril. De acordo com Duarte (2011), Uruguaiana foi uma cidade de rápida expansão populacional. Já a implementação dos primeiros cursos superiores remonta à segunda metade do século XX. Para atender à comunidade da Fronteira Oeste do RS, em 1966, a PUC-RS implantou, em Uruguaiana, a Faculdade de Zootecnia, a primeira do Brasil. A implantação dos primeiros cursos superiores de licenciatura na cidade remonta a 1987, quando foram inauguradas as instalações da PUCRS Campus Uruguaiana e incorporada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contava com cursos na área das licenciaturas. A UNOPAR, Universidade do Norte do

Paraná, foi a primeira instituição a proporcionar o curso superior de pedagogia na modalidade EaD no município de Uruguaiana. A instituição teve a sua autorização para funcionamento através da Resolução CONSEPE nº 437/05 de 19/09/05 e iniciou as suas atividades no município no ano de 2006. Segundo o IBGE (2007), a população de Uruguaiana no ano 2021 é de 126.766 pessoas, estando situada na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai. Santos (1959) destaca a importância das cidades fronteiriças nos seus contextos regionais e a sua função estratégica na rede urbana, constituindo-se, desse modo, em espaços heterogêneos e complexos, que influenciam na rede urbana regional e nacional.

Nesse contexto, a presente pesquisa visa contribuir demonstrando a forma como os cursos de graduação EaD que estão formando os futuros pedagogos tratam a temática da educação especial dentro das suas grades curriculares. Conforme Tavares, Santos e Freitas (2016), a lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi a verificação da oferta de matérias de educação especial nas grades curriculares das graduações EaD de pedagogia na modalidade EaD e teve como base inicial a análise quantitativa das referidas grades dos cursos ofertados no município de Uruguaiana e com polos na cidade.

Identificamos 11 universidades que disponibilizam cursos de pedagogia na modalidade EaD e possuem polo presencial no município de Uruguaiana. O nome dessas instituições, o número total de disciplinas ofertadas, as disciplinas ofertadas referentes à educação especial e a porcentagem dessas disciplinas em relação ao total constam na tabela a seguir:

Tabela 1- Universidades pesquisadas

Universidade	Local	Número total de disciplinas	Disciplinas na área de educação especial	Porcentagem das disciplinas na área de educação especial
Uninter EaD	Polo Uruguaiana	57 disciplinas	2 disciplinas	3,51%
Unip EaD	Polo Uruguaiana	52 disciplinas	2 disciplinas	3,85%
Anhanguera EaD	Polo Uruguaiana	40 disciplinas	2 disciplinas	5%
Unopar EaD	Polo Uruguaiana	43 disciplinas	3 disciplinas	6,98%
Unilassalle EaD	Polo Uruguaiana	34 disciplinas	2 disciplinas	5,88%
Unifacvet EaD	Polo Uruguaiana	52 disciplinas	3 disciplinas	5,77%
São Luís EaD	Polo Uruguaiana	55 disciplinas	2 disciplinas	3,67%
Unisa EaD	Polo Uruguaiana	29 disciplinas	2 disciplinas	6,90%
Uniasselvi EaD	Polo Uruguaiana	44 disciplinas	2 disciplinas	4,55%
Fael EaD	Polo Uruguaiana	33 disciplinas	1 disciplina	3,03%
Estácio EaD	Polo Uruguaiana	48 disciplinas	2 disciplinas	4,17%

Fonte: Elaboração própria.

A primeira fase da pesquisa se centrou na estruturação de uma tabela com dados extraídos das grades curriculares, que foram disponibilizadas pelas instituições educacionais nos seus sites institucionais, o que possibilitou a análise quantitativa. Posteriormente, na segunda fase da pesquisa, foi realizada a análise

bibliográfica e documental, focando na legislação vigente referente à temática da educação especial, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394 (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme a Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Além disso, houve a análise de autores consagrados, como Saviani, Libâneo e Macedo. Por fim, na última fase, foram confrontadas as análises anteriormente realizadas, no intuito de demonstrar como as instituições de educação superior estão disponibilizando o ensino da educação especial na formação dos futuros pedagogos que atuarão na nossa sociedade.

É importante salientar que foi possível a coleta das informações das grades curriculares disponíveis nos sites das mencionadas instituições, pois essas cumprem a legislação vigente, Lei nº 13.168, de 6 de outubro de 2015, que ressalta que as instituições devem disponibilizar as suas grades curriculares em uma página específica na internet. Dessa forma, a pesquisa coletou esses dados e realizou um estudo documental no campo da educação, focando nas grades curriculares das faculdades EaD dos cursos de pedagogia com polos no município de Uruguaiana. Logo após, foi realizada uma análise com obras de referência no campo da formação de professores. De posse dos dados, foi construída uma tabela, que serviu de base para uma análise quantitativa e, posteriormente, foi confrontada com autores da área.

GRADES CURRICULARES DOS CURSOS EAD DE PEDAGOGIA

A primeira etapa foi destinada a buscar os cursos de pedagogia na modalidade EaD oferecidos no município de Uruguaiana e com polos na cidade. Em seguida, com a seleção das

instituições, público-alvo da pesquisa, estruturamos o instrumento (tabela) para possibilitar a análise quantitativa dos dados encontrados. Com essas informações, buscamos subsídios bibliográficos e doutrinários para verificar o que os números da análise quantitativa estavam demonstrando e, dentro desse contexto, foi possível o confronto dos indicativos quantitativos com a análise qualitativa extraída da bibliografia especializada e da legislação vigente acerca da temática da educação especial. De posse dos dados, construímos um gráfico comparativo, demonstrando a quantidade de disciplinas que cada instituição educacional disponibiliza e a sua proporção em relação às disciplinas da área de educação especial. A análise realizada teve como base Saviani (2008), que descreve a formação dos professores de duas maneiras distintas e enseja nessas formas os problemas existentes na formação dos docentes. O autor define a instrução dos professores da seguinte forma:

> De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo que a formação de professores no Brasil será adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo treinamento em serviço (SAVIANI, 2008).

Segundo o autor, essa forma de aprendizagem é chamada de "modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores". Para ele, a outra forma de aprendizagem aplicada nos

cursos superiores que formam professores, encontrada nas suas pesquisas, seria:

> A formação de professores baseada no efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2008).

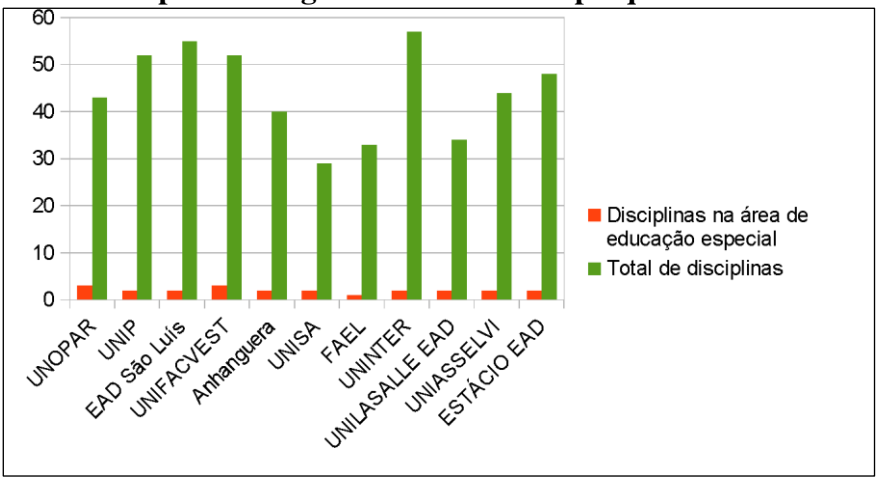
Esse segundo modelo recebe o nome de "modelo pedagógico-didático de formação de professores". No que concerne à metodologia aplicada na análise dos gráficos confeccionados, no que se refere à análise quantitativa, realizada no gráfico, seguimos o pensamento de Andre (2001):

> São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados (ANDRE, 2001).

Diante disso, a presente pesquisa encontrou 11 cursos EaD, que ofertam a graduação de pedagogia na modalidade EaD e cumprem os pré-requisitos estabelecidos. As grades curriculares

foram analisadas no que concerne às disciplinas na área da educação especial. Utilizou-se metodologias quantitativas e qualitativas. Tudo isso foi feito, no intuito de sabermos como está sendo realizada a formação dos futuros docentes. Destacamos a importância de uma adequada formação docente e o malefício causado por uma formação inicial insuficiente. Salientamos, ainda, que a formação de professores feita de maneira inclusiva facilitará muito a criação de espaços escolares mais heterogêneos.

Gráfico 1 - Disciplinas na área de educação especial nas grades curriculares pesquisadas



Fonte: Elaboração própria.

A partir de um estudo comparativo, realizamos uma leitura crítica, que teve como objetivo contribuir para a análise da formação inicial dos estudantes do curso de pedagogia, no que tange à educação Especial. A nossa investigação se centrou na revisão das grades curriculares das instituições educacionais disponíveis nos seus sites. Em um levantamento, realizado na internet, foram

encontradas 11 universidades que oferecem graduação em pedagogia na modalidade EaD e possuem polos no município de Uruguaiana. Como resultado da pesquisa das grades curriculares, podemos concluir que a universidade que mais disponibiliza disciplinas na área de educação especial é a UNOPAR, perfazendo 180 horas aula, em segundo lugar, destaca-se a UNIFACVEST com 165 horas destinadas à educação especial e em terceiro lugar vem a UNILASALLE EAD, com 160 horas destinadas à educação especial. Vale frisar que a nossa análise considerou a disciplina "Educação e diversidade" como parte integrante do rol de educação especial. Com esses dados, observamos que todas as instituições pesquisadas cumprem as disposições constantes na LDB e nas DCNs vigentes, mas também verificamos que a porcentagem dessas disciplinas é mínima em relação ao conjunto da matriz curricular.

De acordo com Cruz e Glat (2014), a formação no âmbito da graduação, dos profissionais que atuarão em um contexto educacional que se pretende inclusivo, deve ser um dos alvos presentes em ações organicamente articuladas em busca de uma Educação Inclusiva. A análise das grades curriculares permitiu constatar que as 11 faculdades pesquisadas perfazem um total de 439 disciplinas ofertadas, das quais apenas 21 estão ligadas à área da educação especial, o que se traduz em 4,78%. Já no distante 1994, o MEC, pela Portaria 1793, recomendava a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes. Destacamos que todas as universidades pesquisadas possuem disciplinas relacionados à Língua Brasileira de Sinais, o que atende plenamente o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhece a Libras como língua oficial no país, devendo ela ser ministrada nas universidades como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Chegamos à conclusão que as universidades estão disponibilizando

pouca atenção para as disciplinas que contemplam a área da educação especial.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, preconiza no seu Art. 77, que: "O poder público deve fomentar [...] a qualidade de vida e o trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social". Conclui-se no inciso 2º, que "A acessibilidade e as tecnologias assistivas e social devem ser fomentadas mediante [...] a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento". Estamos cientes que a amostragem da pesquisa é reduzida, entretanto, verificamos que a maioria das universidades pesquisadas apresenta uma carga horária que visa apenas o cumprimento da legislação vigente, mas não uma formação adequada em relação à área da educação especial. Nas palavras de Baptistelli e Ramos (2018), "O professor necessita estar preparado para as especificidades e diferenças existentes em sala de aula". Isso poderia ser facilitado pelo aumento de disciplinas referentes à temática da educação especial ainda na graduação, considerando as demandas inclusivas exigidas pelo mundo contemporâneo.

Nesse aspecto, o primeiro contato com as disciplinas ligadas à educação especial, ainda durante a graduação, assume um importante papel, pois favorece o trabalho do professor e sistematiza um método educacional que auxilia na inclusão escolar. Nas palavras de RAMOS (2003), os professores, na sua maioria, são conscientes da sua formação incompleta. Não raramente, eles sentem que essa incompletude se situa no conhecimento dos problemas educativos que serão encontrados em sala de aula, nos processos de aprendizagem e nas metodologias didáticas gerais e específicas da matéria ensinada. Por essa razão, acreditamos que a presença de disciplinas referentes à educação especial nas grades curriculares dos cursos de pedagogia é fundamental no processo de aprendizagem destinado a uma formação ampla dos futuros docentes. Dentre esses critérios que destacamos, está a importância de um currículo

multidisciplinar focado nas diversas competências necessárias para a adequada formação dos professores. O currículo deve ser focado num quadro teórico, que salienta as competências amplas, sem se desligar das competências inclusivas, que são necessárias para ampliar o aspecto social dos futuros profissionais. Nas palavras de André (2001), a formação de professores apresenta currículos fragmentados, conteúdos genéricos e grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária interna e externa. Nesse sentido, é fundamental que as grades curriculares sejam densas e busquem uma formação ampla.

Segundo ANDRÉ (2006), dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico, em que fique evidente a sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social. A autora também chama a atenção para:

> A existência de uma cobrança para que as pesquisas tenham objetivo comum definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que é metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido (ANDRÉ, 2006).

Esses são alguns dos parâmetros gerais utilizados neste trabalho e outros pontos que têm destaque são a preocupação epistemológica referente ao tipo de conhecimento produzido, a

metodologia e o cuidado com os procedimentos de coleta e a análise de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou alguns dados que permitiram uma reflexão sobre o modo que os cursos EaD de graduação na área da pedagogia com polos no município de Uruguaiana estão tratando a educação especial nas suas grades curriculares. Os principais resultados demonstraram que a educação inclusiva está sendo abordada de modo periférico na formação dos futuros pedagogos formados nos cursos EaD. Isso contraria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta que "os sistemas de ensino devem realizar promoção de respostas adequadas às necessidades educacionais especiais, garantindo [...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar", segundo a Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

As grades curriculares dos cursos demonstram, na sua maioria, que o ensino da educação inclusiva não é fato primordial na formação dos futuros pedagogos, apesar do destaque que a educação especial desperta no meio acadêmico e social. As grades curriculares dos cursos aparentam evidenciar uma instrução docente clássica deixando a educação inclusiva como matéria acessória. Isso corrobora a análise feita por Saviani (2008), ao definir um tipo de formação de professores que presa por conhecimentos amplos nos domínios de conteúdos específicos, relegando os domínios didático-pedagógicos à própria prática docente. Isso vai de encontro com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que apregoa que os professores devem estar cientes que a

inclusão especial necessita de práticas educacionais modernas e direcionadas para a inclusão. O estudo demonstrou que as grades curriculares não estão atendendo na totalidade à Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ficou evidenciado que os órgãos responsáveis pela formação dos futuros pedagogos devem tomar providências necessárias para efetivar a educação especial na formação dos futuros educadores, proporcionando, assim, a efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Macedo (2010), como em qualquer campo de atuação, o conhecimento do professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério e de todas as suas funções profissionais. Dentre os saberes essenciais para o exercício da profissão, estão os conhecimentos específicos que o professor deve possuir. Ao analisarmos as grades curriculares, verificou-se que muitas delas não são inclusivas. Aproveitamos para salientar que um dos primeiros movimentos legais em direção à educação inclusiva remonta ao distante ano de 1969, que defendia que a formação de professores levasse em conta a educação especial, conforme o Parecer CFE nº 295/69 (BRASIL, 1969). Para Vitaliano (2007), a instrução acadêmica dos universitários precisa ser pensada de maneira a colaborar para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida com a ética contemporânea. Para isso, os professores necessitam de preparação que vai além da instrução científica, visto que, na atmosfera acadêmica, assim como em qualquer outro ambiente, há singularidades e conflitos de valores.

Sant'ana (2005) aborda esse assunto, dando ênfase para a escassez de instrução especializada para os educadores que trabalham com esse público, o que se constitui como um grave problema na implementação das políticas de educação inclusiva. Destacamos que essa carência causa distanciamento da prática pedagógica e não prepara adequadamente os profissionais para lidar

com a heterogeneidade dos educandos. Os resultados da nossa pesquisa vão ao encontro de investigações realizadas por Libâneo (2012), efetuadas desde os idos de 1980, que visavam clarear questões na formação educacional. Ainda segundo o autor, as suas pesquisas mostraram que a educação era baseada num caráter instrumental.

A inclusão escolar de todos os alunos contribui para a edificação da cultura da valorização das diferenças. Esta pesquisa destacou como as universidades particulares estão instrumentalizando os seus alunos, que futuramente serão os responsáveis por contribuir para que as escolas criem os seus espaços mais inclusivos. Tentamos ressaltar a importância da educação especial nas grades curriculares para a formação de professores comprometidos com a inclusão. Destacamos que a educação especial, além de fazer parte da grade curricular, deve ser implementada na perspectiva da educação inclusiva, na linha da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre as várias vantagens deste modelo de educação, destacamos a sua capacidade de conjugar igualdade e diferenças como valores indissociáveis e como condição de acolher a todos nas escolas. A educação especial inclusiva só será plenamente implantada quando conseguirmos o envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar. No caminho da construção de uma escola para todos, a plena implementação da educação inclusiva é fundamental e atende à Constituição de 1988. As universidades pesquisadas, de uma maneira geral, cumprem a legislação no limiar da legalidade. Somente a união do governo federal com os governos estaduais e municipais, junto com a implementação de uma legislação forte aliada à determinação dos prestadores educacionais, munidos de um sério compromisso com a educação especial inclusiva, poderá levar a educação brasileira a outro nível.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. "Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo". **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, vol. 10, n. 01, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. "Pesquisa em Educação Ambiental". **Cadernos de Pesquisa**, vol.1, n. 113, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. "Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade". **Cadernos de Pesquisas do III Seminário de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ANHANGUERA – Faculdades Anhaguera EaD. "Grade curricular". **Portal Eletrônico Anhanguera** [2022]. Disponível em: <www.anhanguera.com>. Acesso em: 01/01/2022.

ARANHA, M. S. F. "Inclusão Social e Municipalização". *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília: Editora da Unesp, 2000.

BAPTISTELLI, A.; RAMOS. P. **A Formação Profissional do Professor de Educação Infantil**: Desafios da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Chapecó - SC (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Chapecó: UFFS, 2018.

BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio Janeiro: Editora Quartet, 2001.

BIELSCHOWSKY, C. "A Gestão na Educação Superior a Distância". **Revista EaD em Foco**, vol. 8, n. 1, 2018.

BRASIL. **Censo da educação 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006**. Brasília: Ministério da Educação, 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.168, de 6 de outubro de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Parecer n. 295/69 MEC**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de março de 2016**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Resolução CONSEPE n. 437, de 19 de Setembro de 2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CARVALHO, R. S.; ABBAD, G. "Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho". **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 10, n. 1, 2006.

COLVERO, R. B. **Negócios na madrugada**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.

COLVERO, R. B.; SOARES, L. F. M. "Estudios históricos". **Estudios Historicos**, n. 3, 2009.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. **Educação inclusiva**: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Curitiba: Editora da UFPR, 2014.

DUARTE, U. C. **Uma etnografia da cultura carnavalesca nas construções das identidades e nas transformações da festa em Porto Alegre e Uruguaiana** (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

ESTÁCIO DA SÁ - Universidade Estácio de Sá EaD. "Grade curricular". **Portal Estácio** Disponível em: <www.portal.estacio.br>. Acesso em: 01/01/2022.

FAEL - Faculdade Educacional da Lapa. EaD. "Grade curricular". **Portal Eletrônico da Fael** [2022]. Disponível em: <www.fael.edu.br>. Acesso em: 01/01/2022.

GUASSELLI, M. F. R. “Formação de professores para educação especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na educação básica”. **Anais do IX Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxias do Sul: ANPED, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “Censos 2007”. **IBGE** [2007]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 01/01/2022.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas da Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIMA P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas** (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). São Paulo: UFSCar, 2010.

MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. P. (orgs.). **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru: Editora da USC, 2001

POKER, R. B. “Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva”. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 9, 2007.

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. "História da universidade". **Portal Eletrônico da PUC-RS** [2022]. Disponível em: <www.pucrs.br>. Acesso em 01/01/2022.

RAMOS, M. N. "É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo". **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, n. 1, 2003.

SANT'ANA, I. M. "Educação inclusiva: concepções de professores e diretores". **Psicologia em Estudo**, vol. 10, n. 2, 2005.

SANTOS, C. A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância no Brasil (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2008.

SANTOS, M. **A cidade como centro de região**: Definições e métodos de avaliação de centralidade. Salvador: Editora Salvador, 1959.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Editora Autores Associados, 2008

SILVA, L. S. **Uruguaiana e os Coronéis**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2001.

SILVEIRA, A. P. *et al*. "Da perfomatividade à práxis: Por um novo modelo de formação docente". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. "A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 22, n. 4, 2016.

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo Da Vinci EaD. “Grade curricular”. **Portal da UNIASSELVI** [2022]. Disponível em: <www.portal.uniasselvi.com.br>. Acesso em: 01/01/2022.

UNIFACVEST - Centro Universitário Facvest EaD. “Grade curricular”. **Portal da UNIFACVEST** [2022]. Disponível em: <www.unifacvest.edu.br>. Acesso em: 01/01/2022.

UNILASALLE - Universidade Lasalle EaD. “Grade curricular”. **Portal da UNILASALLE** [2022]. Disponível em: <www.unilasalle.edu.br>. Acesso em: 01/01/2022.

UNINTER - Centro Universitário Internacional EaD. “Grade curricular”. **Portal da UNINTER** [2022]. Disponível em: <www.uninter.com>. Acesso em: 01/01/2022.

UNIP - Universidade Paulista EaD. “Grade curricular”. **Portal da UNIP** [2022]. Disponível em: <www.unip.br>. Acesso em: 01/01/2022.

UNISA – Universidade Santo Amaro EaD. “Grade curricular”. **Portal da UNISA** [2022]. Disponível em: <www.unisa.br>. Acesso em: 01/01/2022.

UNOPAR - Faculdades Integradas Norte do Paraná EaD. “Grade curricular”. **Portal da UNOPAR** [2022]. Disponível em: <www.unopar.com.br>. Acesso em: 01/01/2022.

VITALIANO, C. R. “Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 13, n. 3, 2007.

CAPÍTULO 8

Uma Análise dos Movimentos de Sentidos de Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul

UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS DE PEDAGOGIA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL[4]

Liliana Soares Ferreira

Luiza da Silva Braido

Dulcineia Libraga Papalia de Toni

Como pedagogas e pesquisadoras, buscou-se sentidos na produção acadêmica, dissertações e teses elaboradas nos Programas de Pós-graduação em Educação de Instituições públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul/RS, entre os anos de 2010 e 2019. A última década foi escolhida como parâmetro, pois foram anos de poucas ações governamentais e de poucas políticas educacionais, centradas no Curso de Pedagogia, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 01/2006) datam do início de 2006, ou seja, têm quatorze anos de existência, três governos federais e meio. Do mesmo modo, transcorreram vários ministros, que ocuparam o Ministério da Educação. Nesse contexto, a educação dos professores da infância e dos cientistas da Educação pouco foi referida, a não ser pela alteração das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 2, 2015), que, no segundo parágrafo do artigo 13, prescreve a exigência de, nos cursos de Pedagogia, cujo projeto prevê integrar a formação de professores de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino

[4] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: FERREIRA, L. S.; BRAIDO, L. S.; TONI, D. L. P. "Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos". *Revista Cocar*, n. 8, 2020.

Fundamental, deva haver a superior quantidade dos tempos de estudos sobre "os objetos de ensino".

Tendo em vista estes pressupostos, este trabalho objetivou: a) analisar os movimentos de sentidos de Pedagogia e de Curso de Pedagogia; b) comparar os sentidos para perceber quais se aproximam e quais se distanciam entre si e por quê; c) avaliar a existência ou encaminhamento de uma defesa da Pedagogia como ciência da Educação. A fim de contemplar esses objetivos, o estudo teve por base a Análise de Movimentos de Sentidos - AMS, que se trata de fundamento teórico-metodológico, desenvolvido pelo grupo de pesquisa no qual se trabalha (FERREIRA *et al*., 2014; CORREIA; FERREIRA, 2017). A AMS contempla a dinâmica e o movimento na historicidade das relações. Por isso, escolheu-se a Análise dos Movimentos de Sentidos: por estar em constante reavaliação e recriação pelo Grupo de Pesquisa, tanto em relação às características, como na denominação.

Cabe destacar que, ao trabalhar com AMS, enfrenta-se uma intensa dificuldade pesquisar em repositórios da produção acadêmica, como, por exemplo, nos bancos de dissertações e teses. Muitas vezes, ou por demora, ou por falha nos dados, ou devido à restrição de acesso público ao texto, não se consegue ler a produção, o que exige desconsiderar da pesquisa textos, cujos títulos, inicialmente, inspiram atenção. Com isso, admite-se a possibilidade de falta na totalidade de dados, apesar do cotejamento realizado, da revisão reiterada e cuidadosa dos dados produzidos. Também se destaca que a discrepância entre temática, título, resumo, palavras-chave e sumário foi o fator considerado para não indexar alguns trabalhos nas tabelas de análise, entendendo que estes devem estar imbricados.

Na sequência do texto, apresenta-se a sistematização da pesquisa realizada em duas grandes seções: a que apresenta os aportes teóricos e metodológicos orientadores do estudo e a que

apresenta a análise dos dados produzidos, a qual se separa entre sentidos de Pedagogia e sentidos de curso de Pedagogia. Seguem considerações finais, objetivando não somente relacionar as duas seções anteriores, mas apresentar uma síntese da pesquisa até o momento.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS - TEORIA E METODOLOGIA DO ESTUDO

Para a produção e análise dos dados, aplicou-se fundamento teórico-metodológico desenvolvido no Grupo de Pesquisa, denominada até o momento de "Análise dos Movimentos de Sentidos - AMS". Este fundamento teórico-metodológico foi criado devido à necessidade de um estudo dialético dos dados de pesquisa na Educação, em perspectiva crítica. Os pesquisadores integrantes do Grupo, em contínua autoavaliação, sentiam-se inconformados com as modalidades de pesquisa disponíveis para produção e análise de dados, que evidenciassem base dialética. Assim, foi iniciada a elaboração da AMS.

Partiu-se, na criação desta técnica, então, de uma totalidade, a sociedade capitalista em seu atual estágio metabólico, no qual a educação é uma atividade que não implica diretamente na produção da mais-valia, não contribuindo, em decorrência, para a expansão do capital. Nesse contexto, a educação é vista como política pública menor, não sendo pauta de investimentos necessários e urgentes, especialmente, como evidencia a História, no Brasil.

Essa totalidade abriga sujeitos, os quais, ao trabalhar, produzem sua historicidade, sua sobrevivência, interferem no ambiente e, desse modo, se autoproduzem. Como tal, trata-se de processo dialético, em movimentos de negação e afirmação, através

dos quais os seres vão se constituindo humanos. A educação é, então, assim como o trabalho, dimensão de humanidade. Tudo isso acontece em um contexto em contínuo movimento, abrigando os sujeitos, suas produções e como evidenciam o que são, o que pensam e o que produzem por meio de discursos. Em tal âmbito, inserem-se todos os discursos, informais, formais; acadêmicos ou não. Portanto, os discursos são evidências dos sujeitos. Por sua vez, os discursos aglutinam sentidos e significados. Os sentidos são provisórios, ainda não estabilizados; os significados são sentidos, trabalhados por meio da linguagem, estabilizados, porque sistematizados: "[...] o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se" (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 216). Daí, movimentos de sentidos, porque necessitam passar pela análise, e esta implica comparar, selecionar, sistematizar, processos de linguagem entre sujeitos que visam a conhecer.

A Análise dos Movimentos de Sentidos, portanto, trata-se de um fundamento teórico-metodológico, cujo objetivo é, como a própria designação evidência, estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc, ou seja, em seus movimentos. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos.

A AMS alia interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros. O ir e vir ao texto, a leitura recorrente, atividade intensa dos leitores/pesquisadores é auxiliada pela elaboração de instrumentos de análise, tais como tabelas, sínteses, esquemas, desenhos, quadros etc. Nestes instrumentos vai-se compondo uma leitura aprofundada, na qual os sentidos se evidenciam como resultados da análise. Parte-se, então, para sínteses, ou seja, agrupamento dos sentidos em suas semelhanças,

com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado. Somente, então, passa-se à etapa da sistematização, momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido. Portanto, há um rigor científico evidenciado não como limitador da autonomia e capacidade criativa dos pesquisadores, mas como elemento-guia para que se amparem no intuito de manterem-se atentos à problematização que deu origem ao estudo.

Na aplicação da AMS, tendo em vista a temática central da pesquisa, faz-se premente descrever a compreensão a qual se defende, a Pedagogia como ciência da educação:

> Quando reitero ser a Pedagogia a ciência da educação, não estou a defender uma cientificidade unitária, tampouco uma ciência pautada por verdades e ortodoxias. Defendo uma ciência dialogicamente elaborada, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade, com certeza, mas considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade também implicadas nos fenômenos (FERREIRA, 2010, p. 234-235).

Assim constituída, tem por objeto de estudo, a Educação. Portanto, a Pedagogia não pode ser confundida e nem substituída pela Educação, estão relacionadas, complementam-se. Do mesmo modo, não se confunde com o Curso de Pedagogia, pois este é a estratégia adotada, no meio acadêmico, para o acesso a essa ciência e para que se constituam os cientistas que trabalharão com o fenômeno educacional. Mesmo conhecendo a diferença e a relação de inclusão entre Pedagogia e Educação, observam-se imprecisões em relação à Pedagogia, no meio acadêmico. Tratam-se de:

> [...] imprecisões semânticas, expressões que parecem confundir o sentido de Pedagogia, explicitando-a de maneiras diversas, a saber: – como metodologia; – como didática; – somente como designação de licenciatura em Pedagogia; – como sinônimo de entendimento único de educação; – como estudo da educação, excetuando-se a escola, o conhecimento, os professores, as práxis; – como área sem objeto específico (FERREIRA, 2010, p. 237).

Outros aspectos que contribuem para a inexatidão quanto à concepção de Pedagogia e, em decorrência, de Curso de Pedagogia, dizem respeito ao fato de a Resolução CP/CNE 01/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil, descrever os egressos do Curso como professores da infância e responsáveis por outros trabalhos pedagógicos. Para cumprimento da Resolução, os cursos de Pedagogia, não raramente, centram-se em aspectos práticos da profissão dos professores, em conceitos relacionados à Educação, e não enfatizam a Pedagogia, em seus aspectos científicos.

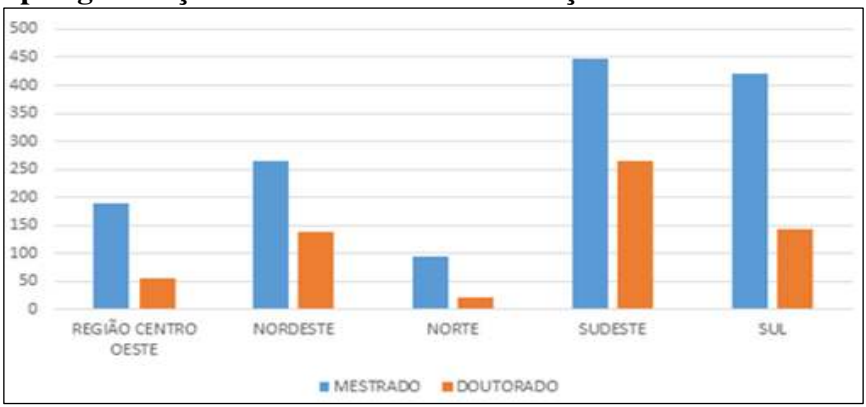
Tendo em vista tais considerações, nesse texto, a seguir, apresenta-se a análise dos movimentos de sentidos sobre Pedagogia e sobre os cursos de Pedagogia no Rio Grande do Sul, evidenciados em teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação, acadêmicos, concluídos entre 2010 e 2019, e disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

O estudo da produção acadêmica nos Programas de Pós-graduação em Educação no Rio Grande do Sul permitiu conhecer,

comparar, entender, interpretar, produzir e cotejar sentidos e sistematizar o conceito de Pedagogia e abordagens sobre os cursos de Pedagogia no Estado.

Gráfico 1 - Teses e dissertações entre 2010 e 2019, em programas de pós-graduação de acadêmicos em educação de universidades



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de campo (2019).

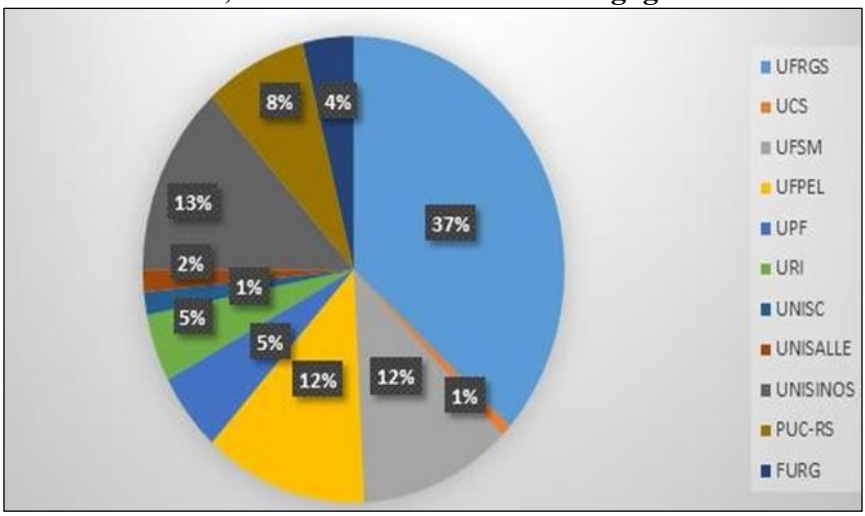
Com o intuito de localizar territorialmente a produção que compôs o corpus da pesquisa, inicialmente, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes pelos Programas de Pós-graduação em Educação no país. Analisando a produção dos programas de Pós-graduação em Educação conforme as regiões brasileiras, especificamente nos cursos de Mestrado e Doutorado, no último ano, pode-se observar que as regiões Sul e Sudeste são as que apresentam maior quantidade de teses e dissertações. Uma justificativa para a quantidade de produções diz respeito ao fato de serem as regiões onde se localiza também a maior quantidade de Instituições de Ensino Superior no Brasil e, ao mesmo tempo,

apresentam os maiores Programas, no que tange à diversidade de linhas de pesquisa, quantidade de professores e de acadêmicos, na área da Educação.

Nesse contexto, o Rio Grande do Sul, inserido na Região Sul, apresenta, segundo se conseguiu visualizar na Plataforma Sucupira, cento e trinta e um trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, entre 2010 e 2019, em programas de Pós-graduação acadêmicos em Educação de Universidades, abordando a temática Pedagogia. Portanto, proporcionalmente, menos da metade da Região Sul, que inclui ainda os Estados de Santa Catarina e Paraná, no último ano.

Os trabalhos encontrados estão distribuídos por IES, no Rio Grande do Sul, da seguinte maneira:

Gráfico 2 – Primeira pesquisa de teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação gaúchos, públicos, privados, comunitários, contendo o descritor "Pedagogia" no título



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de campo (2019).

Após, esse levantamento inicial, foram encontrados cento e trinta e um trabalhos, tendo por critério de seleção o descritor "Pedagogia" constar no título do trabalho, cotejou- se a presença do descritor "Pedagogia" no título, na lista de palavras-chave e no resumo. Quando o descritor constava no título, porém não constava nas palavras-chave e no resumo, buscava-se o sumário. Isto porque se entende ser o título a expressão da temática central do trabalho ou uma evidência dela. Na sequência, as palavras-chaves, referentes a esta temática, indexam a produção nos mecanismos de busca digitais. Por esse motivo, ambos devem constar no resumo, que é o texto representativo e sintético da pesquisa, por meio do qual será incluída em catálogos de produção. Desse modo, se o descritor aparecesse no título e nas palavras-chave significaria que Pedagogia era a temática do trabalho. Entretanto, essa premissa não se configurou e, na lista decorrente da segunda análise, permaneceram somente oitenta e um trabalhos com os quais se continuou a pesquisa.

Tendo em vista a maior produção dos trabalhos estar concentrada nos Programas de Pós-graduação em Instituições públicas Federais, com exceção de apenas um programa, a análise teve sequência com os trabalhos das seguintes Universidades: UFRGS, UFSM, UFPEL e FURG. Mediante este critério, de permanência com trabalhos de Universidades públicas Federais, restaram para análise quarenta e nove trabalhos de quatro instituições diferentes, que também são os maiores programas em termos de quantidade de professores e estudantes.

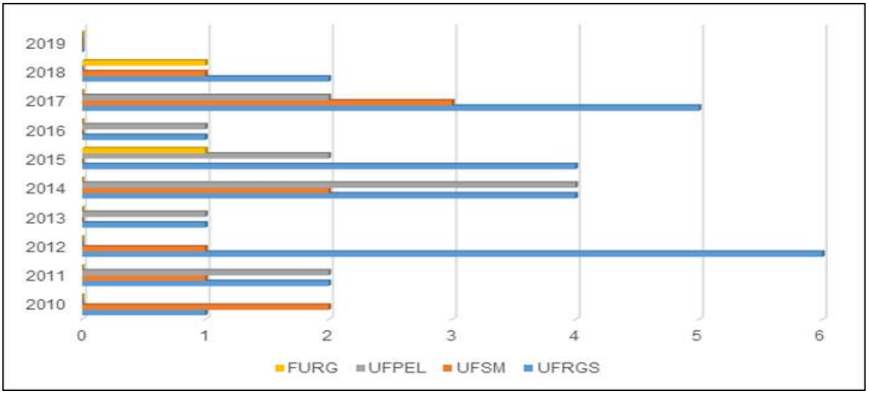
Obviamente, há uma relação entre a abrangência regional do Programa e a quantidade de trabalhos produzidos. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que disponibiliza o maior Programa na área de Educação, em termos de quantidade de professores e acadêmicos no Estado, também apresenta, conforme a pesquisa realizada, maior quantidade de produções na década analisada, vinte

e seis trabalhos. Nesta mesma perspectiva, na sequência, aparecem a Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, com onze trabalhos; Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, com dez trabalhos; e Fundação Universidade de Rio Grande - FURG, com dois trabalhos.

Uma vez encontradas quarenta e nove teses e dissertações, organizou-se tabela com título, autoria, nome do responsável pela orientação, Programa de Pós-graduação no qual foi realizada a pesquisa. Essa tabela foi preenchida à medida que acontecia a leitura do trabalho: primeiro, o resumo e, na sequência, o texto integral, nos aspectos necessários à elucidação de dados não constantes no resumo. A leitura permitiu visualizar qual concepção de Pedagogia orientou a pesquisa e como a concepção estava ou não articulada ao Curso de Pedagogia.

Então, esclarecido o *corpus*, passa-se aos dados produzidos. Inicia-se pelo ano de produção das dissertações e teses, graficamente representado:

Gráfico 3 - Quantidades de trabalhos acadêmicos encontrados por instituições de ensino superior gaúchas, divididos por ano de conclusão



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de campo (2019).

Há uma maior produção acadêmica em 2012 e em 2017. Tendo por referência a historicidade do Curso de Pedagogia no país, nos anos anteriores, em que o/a autor/a estava realizando a pesquisa, não se encontram, de imediato, justificativas para tal ocorrência. Elaborou-se, então, a seguinte hipótese, para a qual não se encontrou suficientes evidências de comprovação: seria a época de ingresso nos Programas com tais evidências de pesquisadores-orientadores da temática. Outra possibilidade de compreensão diz respeito a, no ano de 2012, percebe-se, pelas pedagogias abordadas, uma abordagem bem diferenciada, porque há a pedagogia das máscaras, do ator, da transformação, de danças circulares, e apenas dois trabalham citam Pedagogia como ciência da educação. O período de 2017 foi marcado pela "busca de lugares, afirmações" nos trabalhos, pois se lêem afirmações sobre a politização da Pedagogia, sobre qualidade, interdisciplinaridade, feminismo, infância etc.

SENTIDOS DE PEDAGOGIA

Vinte e três diferentes temáticas foram encontradas no conjunto de trabalhos analisados. Organizadas em uma categorização, na busca de indicar os sentidos de Pedagogia evidenciados, ficaram assim descritas:

a) Pedagogia menor (SCHNEIDER, 2013, p. 13). Implica em expressão derivada da teoria de Deleuze e Guattari (1977); e Pedagogia do Espaço - Trata-se de concepção atinente a uma área do conhecimento, a geográfica e, em relação à esta, é elaborada uma pedagogia (CRUZ, 2014, p. 29);

b) Pedagogia Socialista Russa - O critério para descrição conceitual foi o tempo e o espaço social (SANTOS, 2016, nota de rodapé 01);

c) Pedagogia Social (BRUM, 2014) - Concepção elaborada a partir da crença de que é necessário distinguir os aspectos intrínsecos à Pedagogia e, especialmente, à Pedagogia, como ciência da Educação: haveria alguma condição de a Pedagogia não ser social?;

d) Pedagogia da infância (MADEIRA, 2017), Pedagogia Universitária (SILVA, 2015; BITENCOURT, 2014; MORÉS, 2011; VASCONCELLOS, 2011) - Elaboradas com base em um estágio de vida do ser humano;

e) Pedagogia da Comunicação Universitária (PAIXÃO, 2018), Pedagogia hospitalar (PRATES, 2013) - São centradas em um lugar ou função (DOMINGUEZ, 2018, p. 20);

f) Pedagogia das máscaras (NICOLAY, 2012), Pedagogia do ator (MOTTA, 2012), Pedagogia Teatral (MELO, 2011) - Tem a ver com a cultura e historicidade do Teatro, como arte, como representação;

g) Pedagogia Griot (PEREIRA, 2015), Pedagogia Waldorf (CRUZ, 2017), Pedagogia Freireana (AZAMBUJA PEREIRA, 2015) - Tratam-se de pedagogias criadas por autores, porém, dada a tentativa destes em descrever uma concepção aliada a uma prática, por vezes, a prática se sobrepõe, parecendo mais com didáticas do que com pedagogias;

h) Pedagogia da Intuição (MACHADO, 2012), Pedagogia do sensível (BARCELLOS, 2012), Pedagogia da observância (CELORIO, 2015); Pedagogia Feminista (LOPES, 2017);

i) Pedagogia a Distância (BARBOSA, 2018);

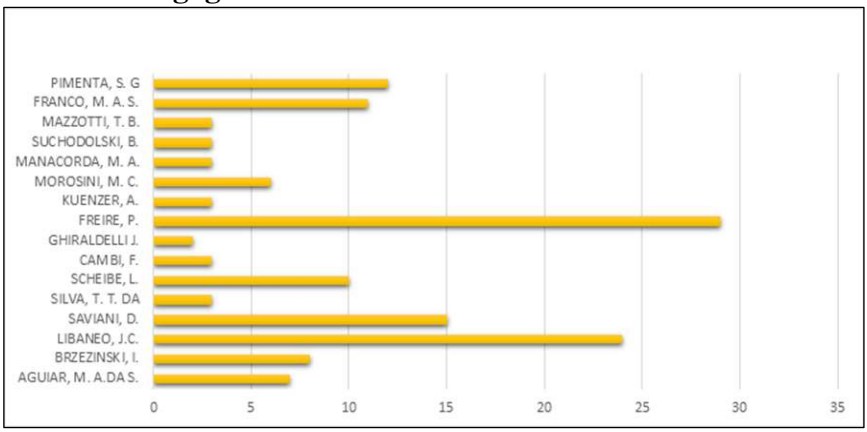
j) Pedagogia como Ciência da educação (TAVARES, 2017; LIMA, 2015; OLIVEIRA, 2014; PORTELINHA, 2014; MANAUT, 2017;

TREVISAN, 2014; AHMAD, 2017; FIORIN, 2012; WERLE, 2010; CRUZ, 2014) - Dez trabalhos abordam Pedagogia como ciência da educação.

Após a análise, resultaram as seguintes categorizações:

I - Pedagogia como didática: A recorrente criação de pedagogias, divulgada com vigor por Paulo Freire, a partir da década de 1960, gerou, não raramente, uma confusão entre Pedagogia e Didática. E, conforme o gráfico abaixo, entre os autores mais citados nos quarenta e nove trabalhos, Paulo Freire está em primeiro lugar. Talvez porque suas obras sejam muito divulgadas; talvez porque seja o autor da área de Educação mais conhecido nacional e internacionalmente; talvez pelo seu texto agradável e provocativo; talvez porque entre os títulos de sua obra, Pedagogia seja um vocábulo recorrente.

Gráfico 4 – Autores de obras sobre Pedagogia mais citados nos trabalhos analisados



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Pesquisa de campo (2019).

Entretanto, entende-se necessário demarcar uma abrangência do conceito de Pedagogia e diferenciá-la de Didática e Metodologia, para que não se alimente a equivocada compreensão de que Pedagogia está adstrita ao "fazer", quando está adstrita à práxis:

> Pedagogia é a ciência; metodologia é uma escolha cotidiana feita por quem pensa um ato pedagógico; e didática é a ação pedagógica em si, seu modus operandi e as concepções que o subsidiam. Isto posto, percebe-se que didática e metodologia são integrantes da Pedagogia, e esta é responsável por pensar e propor didáticas e metodologias em acordo com as teorias e entendimentos da educação (FERREIRA, 2010, p. 235).

II Pedagogia como educação: Se a substituição de Didática ou Metodologia por Pedagogia contribui para a imprecisão do conceito de Pedagogia, também substituir por Educação contribui. Na compreensão de Pedagogia como ciência da Educação, esta é o objeto de estudo daquela. Portanto, não pode vir no lugar daquela.

III Pedagogia como aspecto cultural: Se Pedagogia é ciência da Educação, a cultura é elemento integrante, pois coadunam-se no projeto educacional, culturas, linguagens, expectativas e propostas educacionais. Entretanto, uma ciência tem critérios organizativos mais gerais, transcendendo fronteiras. A Pedagogia, então, teria aspectos comuns e seu objeto, a educação, estaria em acordo com as culturais locais. Com isto, o aspecto cultural estaria alinhado ao objeto de estudo e não à ciência. Esta se pautaria por dimensões:

a) o plano da racionalidade cognitivo-instrumental que permite uma intervenção praxeológica nos fenômenos da educação;

b) o plano hermenêutico da interpretação dos sentidos de um determinado contexto sociocultural;

c) o plano crítico do sentido radical da emancipação humana, como horizonte de possibilidades abertas à transcendência exigida pela historicidade da liberdade (MARQUES, 1996, p. 57).

Tais dimensões atribuem um caráter integrador à Pedagogia que incluem o aspecto cultural, mas vão além dele, contribuindo também para a organização dos cursos de Pedagogia.

IV - Pedagogia como ciência: Analisar os movimentos de sentidos, comparativamente, dessas configurações de Pedagogia, implicou, antes, reafirmar o sentido de ciência da educação, tido como referência. No entanto, ao ser referência, não é único e tampouco se impõe a despeito da possibilidade de se recriar.

De modo geral, observou-se que os movimentos de sentidos quanto a um conceito de Pedagogia articulando a pesquisa constante no trabalho realizado são díspares, não estão articulados entre si. Do mesmo modo, um entendimento de Pedagogia, como ciência da Educação, que seria potente na articulação de pesquisa sobre o tema e de revisão do sentido do Curso de Pedagogia, não é uma opção na maior parte dos trabalhos.

SENTIDOS DE CURSO DE PEDAGOGIA

Dos quarenta e nove trabalhos analisados, apenas dois abordam o Curso de Pedagogia como *corpus* de análise, suas bases

epistemológicas e metodológicas, sendo esta a temática central da pesquisa. Os demais quarenta e sete abordam a Pedagogia e o Curso de Pedagogia na relação com outros aspectos e, em decorrência, promovem a divulgação de expressões tais como Pedagogia Universitária, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia da Alteridade etc. Tais expressões contribuem para a imprecisão e dispersão do conceito de Pedagogia e, em síntese, para que não se saiba exatamente o que é Pedagogia, sua abrangência e por que existe. Esta temática já foi abordada por Ferreira:

> Essa preocupação em esclarecer o uso feito do termo deve-se ao fato de observar, cotidianamente, certas imprecisões semânticas, expressões que parecem confundir o sentido de Pedagogia, explicitando-a de maneiras diversas, a saber:
>
> - como metodologia;
> - como didática;
> - somente como designação de licenciatura em Pedagogia;
> - como sinônimo de entendimento único de educação;
> - como estudo da educação, excetuando-se a escola, o conhecimento, os professores, as práxis;
> - como área sem objeto específico (FERREIRA, 2010, p. 237).

Anos depois, a mesma autora, analisando os Cursos de Pedagogia gaúchos, observou que se evidenciava a ausência de Pedagogia, tal era a imprecisão. Nos cursos havia a substituição de Pedagogia por Educação, afirma Ferreira:

> Tratam-se de cursos de Educação, e não de cursos de Pedagogia, na medida em que as propostas pedagógicas, as matrizes curriculares, os aspectos metodológicos descritos objetivam descrever a educação como processo amplo e como processo escolar, influenciada por políticas públicas educacionais e organizada com o objetivo de produzir trabalhadores que, minimamente, leiam, escrevam e calculem (FERREIRA, 2017, p. 167).

Um dos fatores que contribui para essa dissonância entre um conceito de Pedagogia e o entendimento do Curso de Pedagogia como expressão desse conceito está no âmbito da valorização do Curso e esta só é possível se houver uma sintonia baseada na articulação em torno de um conceito de Pedagogia.

Entre os quarenta e sete trabalhos antes referidos, apenas oito apresentavam conceito de Pedagogia e relacionam este conceito com o curso de Pedagogia. Analisar-se-á, a seguir, a falta de relação e a relação apresentada nestes nove trabalhos.

Os trabalhos analisados evidenciaram uma descrição do conceito de Pedagogia, pois este era um dos critérios de seleção. Todavia, vinte e três trabalhos não contêm relação desse conceito com o curso de Pedagogia. Sobre tal ocorrência, elaboraram-se as seguintes hipóteses de explicação: a) não era objetivo do trabalho; b) os autores não eram da área e, assim, só se interessavam pelo conceito; c) os autores eram da área de Pedagogia, mas não entendem ser necessário um conceito articulado a uma proposta do Curso; d) esse aspecto foi negligenciado, ou por esquecimento ou por falta de conhecimento, no trabalho. De toda sorte, trata-se de uma evidência interessante na análise dos movimentos de sentidos de Pedagogia, levando a perceber que os pesquisadores dissociam o conceito de Pedagogia e a organização do Curso de Pedagogia. Isto reforça o argumento de Ferreira (2017) quanto à imprecisão do

conceito e como esta imprecisão é organizativa dos projetos pedagógicos dos cursos, gerando cursos de licenciatura em Educação com o nome de Curso de Pedagogia.

Entre os trabalhos que relacionam o conceito de Pedagogia ao curso de Pedagogia, observou-se os seguintes sentidos:

a) aplicação de um conceito de Pedagogia: é o caso de Pedagogia Socialista (SANTOS, 2016), estudada como articuladora da proposta pedagógica em um curso de Pedagogia para Educadores e Educadoras do Campo, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão; Pedagogia Hospitalar, estudada como integrante do curso de Pedagogia (PRATES, 2013; DOMINGUEZ, 2018);

b) conexão entre o conceito de Pedagogia e a proposta pedagógica da Licenciatura na área: Pedagogia como ciência da Educação (LIMA, 2015; CRUZ, 2014);

c) conexão entre o conceito de Pedagogia, o curso de Pedagogia e as políticas educacionais (TREVISAN, 2014);

d) inclusão de uma concepção de Pedagogia no projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia no país (AHMAD, 2017; WERLE, 2010).

Com exceção do item b, os demais são aspectos tangenciais ou complementares que não incidem sobre a integralidade da proposta de um curso de Pedagogia, contribuindo, então para seu esfacelamento ou pelo menos confusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS: A PEDAGOGIA EM ESTUDO NA PÓS-GRADUAÇÃO

O artigo sistematizou pesquisa, objetivando analisar os movimentos de sentidos sobre Pedagogia e sobre o Curso de Pedagogia, nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação gaúchos, concluídos entre 2010 e 2019. Genericamente, estes trabalhos analisados estão assim caracterizados.

Os argumentos apresentados pelos autores permitem conhecer as concepções de Pedagogia, quando evidenciadas, que movimentaram as pesquisas e as relações, quando estabelecidas, com o Curso de Pedagogia. Observou-se, quanto aos sentidos de Pedagogia, uma fragmentação devido à variedade de concepções, sem configuração teórica suficiente que as sustentem. Sob orientação do conceito de Pedagogia, como ciência da Educação, tida, por ora, como articulada, analisou-se como os sentidos se aproximavam e distanciavam deste conceito.

Do ponto de vista conceitual, apenas onze trabalhos, sendo seis elaborados na UFRGS; três na UFSM; e dois na UFPEL, referem-se à Pedagogia como ciência da Educação. Entre estes, cinco discorrem brevemente sobre o assunto, sem indicar referências sobre o conceito de ciência da educação e os outros seis trabalhos indicam, como referências: Franco, 2008b; Pimenta, 2011; Ferreira, 2010; Estrela, 1992. Como índice de abrangência da abordagem, observou-se que apenas dois trabalhos dedicam um capítulo específico para discorrer sobre Pedagogia. Destes, um apresenta algumas conceituações que finalizam relacionando-se ao Curso de Pedagogia; e o outro, apresenta e defende a pedagogia como Ciência da Educação. Restam mais questionamentos que propriamente

respostas ao que originou a pesquisa sistematizada neste artigo: Se a temática abordada na pesquisa diz respeito à Pedagogia, não seria fundamental descrever a compreensão desta? Os pesquisadores não se sentem seguros para descrever uma compreensão de Pedagogia? Pedagogia como ciência da Educação não seria, como se defende, uma concepção articulada e potencialmente recuperadora do lugar social da área para articular os cursos de Pedagogia e as pesquisas sobre esta temática? Questões, em suma, que permitem e exigem continuar estudando.

REFERÊNCIAS

AHMAD, L. A. S. **A Música no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria**: da arena legal à arena prática (Tese de Doutorado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2017.

BARBOSA, T. **A permanência em um Curso de Pedagogia a distância**: um estudo piagetiano sobre o interesse das alunas (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

BARCELLOS, J. T. S. **Danças circulares sagradas**: pedagogia da presença, do ritmo, da escuta e olhar sensíveis (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática**: quando três gerações de educadores se encontram (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

BRUM, M. L. T. **A Pedagogia Social em Pestalozzi**: teoria e prática pedagógicas. Dissertação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CELORIO, J. A. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas**: rumo a uma pedagogia da observância (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2015.

CORRÊA, M. B.; FERREIRA, L. S. "Grupos de interlocução e a "história acontrapelo": contribuições para se pensar a Pesquisa em Educação". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 24, n. 2, 2017.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. "Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura". **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, 2011.

CRUZ, C. R. **Paulo Freire e Milton Santos**: Fundamentos para uma Pedagogia do Espaço (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2014.

CRUZ, D. S. **Vivenciar aprendendo**: contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2017.

DOMINGUEZ, E. R. **A pedagogia hospitalar**: uma estratégia para incluir e conduzir crianças hospitalizadas (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

ESTRELA, A. **Pedagogia, ciência da Educação?** Porto: Editora Porto, 1992

FERREIRA, L. S. *et al*. "Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, n. 41, 2014.

FERREIRA, L. S. "Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 91, n. 227, 2010.

FERREIRA, L. S. "Pedagogia nos cursos de pedagogia? da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico". **Revista Espaço do Currículo**, vol. 10, n. 2, 2017.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, conhecimento e tempos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho e pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIMA, S. D. **Formação (inicial) em Pedagogia**: um outro olhar para as infâncias (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

LOPES, D. R. "**Quem não pode com a formiga não atiça o formigueiro**": a auto- organização das mulheres e a Educação Popular na construção da Pedagogia Feminista no curso Desafio Pré-Vestibular/RS (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

MACHADO, A. S. **Intuições para uma pedagogia da intuição**: a amizade enquanto uma experiência integral pela dinâmica das cartas (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MADEIRA, M. C. **Uma escola municipal de educação infantil como lugar de experiência, comunicação e relações**: contribuições para a construção de uma Pedagogia da Infância (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2017.

MANAUT, N. R. **Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS** (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2017.

MARQUES, M. O. **Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 1996.

MELO, L. C. C. **A voz como revelação do corpo**: saúde e verdade na pedagogia vocal do ator (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MORÉS, A. **Inovação e Cursos de Pedagogia EAD**: os casos UCS e UFRGS. (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MOTTA, J. K. **Parecer ser para vir a ser**: aproximações entre os discursos do verdadeiro e da presença na pedagogia do ator (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

NICOLAY, D. A. **Pedagogia das máscaras**: aprender com o trágico (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

OLIVEIRA, M. R. **Método de dramatização da aula**: o que é a pedagogia, a didática, o currículo? (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

PAIXÃO, D. X. **O compromisso da universidade com um quefazer público ao encontroda educação social e do bem viver**: por uma Pedagogia da Comunicação Universitária! (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

PEREIRA AZAMBUJA, D. **Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire**: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2018.

PEREIRA, P. S. **Griot-educador**: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia**: Ciência da Educação? São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PORTELINHA, Â. M. S. **A pedagogia nos Cursos de Pedagogia**: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

PRATES, C. C. **Bri(n)coleur**: uma experiência de pesquisa e formação em pedagogia hospitalar (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2013.

SANTOS, F. S. **Trabalho educação e formação humana no MST**: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2016.

SCHNEIDER, D. C. **Verter a educação em arte**: potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais (Dissertação de Mestrado em Educação). Pelotas: UFPel, 2013.

SILVA, M. G. S. **Pedagogia Universitária e mudança**: a Reforma dos Cursos de Graduação Pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

TAVARES, E. M. **Trabalho e Pedagogia**: (des)politização? (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2017.

TREVISAN, M. S. **Influências do SINAES na construção curricular do Curso de Pedagogia** (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2014.

VASCONCELLOS, V. A. S. **Pedagogia Universitária**: o Programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários. (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2011.

WERLE, K. **A Música no Estágio Supervisionado da Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2010.

CAPÍTULO 9

Estrategias de Autorregulacion del Aprendizaje: Un Estudio Exploratorio

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Carolina Zambrano Matamala

El concepto autorregulación del aprendizaje (ARA) ha sido definido por varios autores, entre los que destacan Boekaerts (1995), Pintrich y De Groot (1990), Winne (1996), Zimmerman (1989), entre otros. Al respecto, el consenso entre las distintas aproximaciones sugiere que ARA es el proceso por el cual un estudiante puede gestionar sus cogniciones, comportamientos y emociones para mejorar su capacidad de aprendizaje. Adicionalmente, en los últimos años diferentes estudios coinciden en que ARA es un factor relevante en el nivel de logro académico de los estudiantes (DAURA, 2015; DÍAZ *et al*., 2010; HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017B; MEGA, RONCONI; DE BENI, 2014 entre otros). También es importante mencionar que ARA es un proceso complejo, tanto estructural como procesual (ZIMMERMAN, 2000). Por ello, debido a la complejidad de este constructo se hace necesario especificar qué variable y/o proceso es el que se desea analizar con tal de utilizar instrumentos que permitan medir de forma válida y fiable (STREINER, NORMAN; CAIRNEY, 2015).

En este contexto, el presente estudio mide estrategias de autorregulación ya que esta variable de ARA representa un componente clave en los procesos de aprendizaje (ELVIRA-VALDÉS; PUJOL, 2012; GUTIÉRREZ-BRAOJOS, SALMERÓN-PÉREZ; MUÑOZ-CANTERO, 2014). Asimismo, se ha señalado que "el uso de estrategias de autorregulación provee a los estudiantes un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje en la adquisición de conocimientos y destrezas" (ELVIRA-VALDÉS;

PUJOL, 2012, p. 368). También, diversos estudios señalan que las estrategias de autorregulación se relacionan favorablemente con el rendimiento académico (CLEARY; PLATTEN, 2013; GUTIÉRREZ-BRAOJOS *et al*., 2014; SALMERÓN *et al*., 2011). Por el contrario, cuando existe carencia de estrategias de autorregulación, el estudiante presenta dificultades para advertir qué es lo que se le pide, "le resulta difícil guiarse por los objetivos de una materia, no comprende claramente las instrucciones que se le presentan, o no sabe a quién pedir ayuda ni cómo buscarla" (SALMERÓN *et al*., 2011, p. 470).

En suma, las estrategias de autorregulación son necesarias para el estudiante universitario porque quienes las aplican pueden llegar a ser capaces de planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje en la consecución de objetivos de aprendizaje (GUTIÉRREZ-BRAOJOS *et al*., 2014; PÉREZ, *et al.*, 2013; POOL-CIBRIÁN; MARTÍNEZ-GUERRERO, 2013). En efecto, la importancia de estudiar las estrategias de autorregulación en los estudiantes de primer año de universidad, en carreras del área de educación, se basa en la necesidad de poder contar con un diagnóstico sistémico que pueda ayudar a crear planes y/o programas de acción adecuados a las instituciones (DÍAZ-MUJICA *et al.*, 2017), porque ARA es una capacidad que se puede entrenar (BOEKAERTS; CASCALLAR, 2006; DÍAZ-MUJICA *et al*., 2017). Además, existe una baja cantidad de investigaciones que miden estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía en Latinoamérica (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017b) y especialmente en Chile. Y, en el contexto de las habilidades del siglo XXI que son promovidas por Framework for 21st Century Learning (2019) el uso de estrategias de autorregulación es una variable clave para ARA.

Sobre la base de los antecedentes anteriores, el objetivo principal del estudio es analizar las estrategias de autorregulación

medidas a través de cuatro dimensiones: 1) Organización del entorno, 2) Organización de la tarea, 3) Búsqueda de información y 4) Hábitos inadecuados de regulación, estas dimensiones fueron definidas por (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a) en el instrumento SRSI-SR adaptado al español y a estudiantes universitarios colombianos. La validación de este instrumento para población de estudiantes universitarios chilenos de carreras del área de la educación se realizó en (ZAMBRANO *et al*., 2018).

Además, como objetivo secundario se compara las estrategias de autorregulación medidas a través de las cuatro dimensiones con dos variables sociodemográficas que son: tipo de establecimiento educacional y género. La variable tipo de establecimiento educacional se refiere al establecimiento de proveniencia de la enseñanza secundaria que es relevante en el sistema educativo chileno debido a la alta segmentación social en alto (BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020), medio (CANALES, BELLEI; ORELLANA, 2016) y bajos (BELLEI *et al*., 2016).

Es decir, los estudiantes cursan su educación primaria y secundaria en establecimientos clasificados como: Municipal, Particular Subvencionado o Particular dependiendo de la capacidad de pago de sus padres. En este sentido, investigadores han reportado evidencia que indica que el grupo social de los estudiantes (alto, medio y bajo) es equiparable al tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educacionales de enseñanza primaria y secundaria (Municipal, Particular Subvencionado, Particular) producto de las características de segmentación del propio sistema educativo chileno (GARCÍA-HUIDOBRO; BELLEI, 2003; VALENZUELA, BELLEI; DE LOS RÍOS, 2014; BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020).

MÉTODO

La investigación tiene un enfoque metodológico cuantitativo de diseño no experimental, transversal, descriptivo y comparativo (ATO, LÓPEZ; BENAVENTE, 2013).

Participantes

Se encuestó a 322 estudiantes pertenecientes a seis especialidades: Educación General Básica, Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Matemática. El 39,09 % de los participantes son hombres y el 60.91% son mujeres. La Tabla 1 presenta la muestra agrupada por Carrera y Tipo de establecimiento educacional secundario de procedencia (Municipal, Particular Subvencionado, Particular), edad media y desviación típica. Es importante mencionar que los 21 estudiantes provenientes de establecimientos particulares que se observan en la Tabla 1 son reflejo de una característica del sistema educativo chileno. Esta característica hace referencia a la alta segregación del sistema educativo chileno, en el cual sólo entre el 8% y 7% de los estudiantes asisten a un establecimiento particular pagado (MINEDUC, 2019; BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020).

Tabla 1 - Estadísticos descriptivos de la muestra

Carrera	Edad		Establecimiento		
	M (Media)	SD (Desviación Estándar)	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
Educación General Básica	2.2165	0.480	42	37	8
Educación Diferencial	2.1277	0.745	14	23	0
Educación Parvularia	2.0945	0.223	16	23	4
Pedagogía en Historia y Geografía	2.2183	0.451	23	22	2
Pedagogía en Educación Física	2.1100	0.679	15	40	7
Pedagogía en Matemática	2.1720	0.436	16	30	0
Totales	**2.1565**		**126**	**175**	**21**

Fuente: Elaboración propía.

Para la selección de los participantes se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que se escogió de forma intencionada estudiantes que cursaran primer año de carreras de pedagogía de una facultad de educación en una universidad de Chile.

Procedimiento

Los estudiantes responden el instrumento SRSI-SR adaptado (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a) en grupos de no más de 25 personas en sesiones de 20 minutos. La aplicación se llevó a cabo durante el primer y segundo semestre en laboratorios de

computación de una facultad de educación de una universidad chilena. La respuesta al instrumento se realiza de forma voluntaria y con consentimiento informado.

Instrumento y variables

Se utilizó la escala SRSI-SR adaptada (Hernández y Camargo, 2017a) para estudiantes universitarios que está compuesta por 4 dimensiones. Las dimensiones que da cuenta son:

Organización del Entorno (OE): "se refiere a las acciones anticipadas o realizadas por el individuo encaminadas a disminuir las variables distractoras, que comprometen la definición y ocupación de un sitio de estudio, y la priorización de las actividades académicas respecto a actividades alternativas no académicas (sociales o no sociales)" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15).

Búsqueda de Información (BI): "se define como el conjunto de acciones deliberadas orientadas a la identificación y uso de fuentes de información necesarias para el desarrollo de una actividad académica" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15).

Organización de la tarea (OT): "es la planificación de la secuencia de acciones requeridas para la realización de una actividad académica a partir de la precisión de un estado meta y la identificación de los recursos disponibles" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15).

Hábitos Inadecuados de Regulación (HIR): "es definido como el conjunto de conductas evitativas del individuo respecto al cuidado e involucramiento activo en actividades de aprendizaje académico" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15).

Para las respuestas a cada ítem del instrumento se utilizó una puntuación de 1 a 5 en escala de Likert con las siguientes valoraciones (nunca, casi nunca, regularmente, casi siempre, siempre). Los ítems y *alpha* de Cronbach α calculado para cada dimensión se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2 - Dimensiones, ítems y alpha de Cronbach asociados a cada dimensión del instrumento

ÍTEMS Y DIMENSIONES	α
Dimensión Hábitos Inadecuados de Regulación (HIR)	**.88**
1.Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema	
2.Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo	
3.Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender	
4.Permito que las personas me interrumpan cuando estoy estudiando	
Dimensión Organización del Entorno (OE)	**.86**
5.Intento estudiar en un sitio tranquilo	
6.Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando)	
7.Me aseguro de que nadie me distraiga cuando estoy estudiando	
8.Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades	
Dimensión Búsqueda de Información (BI)	**.89**
9.Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor	
10.Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase	
11.Busco material complementario de los temas vistos en clase	
12. Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me asignan	
Dimensión Organización de la Tarea (OT)	**.87**
13.Planifico en qué orden realizaré mis actividades académicas	
14.Coordino mi tiempo de acuerdo con las actividades académicas asignadas	
15.Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio	
16.Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases	

Nota: Dimensiones e ítems adaptados de Hernández y Camargo (2017a), los cálculos de alpha de Cronbach fueron elaborados por los autores.

Para la validación interna de cada dimensión se calculó el alpha de Cronbach, considerando valores α >.80 como fiables (HU; BENTLER, 1999). En este sentido, en la Tabla 2 se observa que todas las dimensiones presentan valores α > .80. Además, la consistencia interna del instrumento global es alta con α = .89

Por otro lado, la literatura recomienda emplear múltiples indicadores para evaluar el ajuste del modelo (HU; BENTLER, 1999). Se destacan el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Por ello, las propiedades psicométricas del instrumento para población de estudiantes chilenos de carreras del área educación se revisaron a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) que se reporta en Zambrano et al. (2018) donde se corrobora la estructura de cuatro dimensiones (factores) propuesta en (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a). Luego, la aplicación de AFC obtuvo un modelo con buen ajuste para los índices RMSEA, SRMR, GFI, AGFI y para los índices comparativos NFI, IFI, CFI y AIC se obtuvo el mejor ajuste cuyos valores se observan en la Tabla 3 lo que significa un ajuste satisfactorio entre las estructuras teóricas y los datos empíricos recogidos.

Tabla 3 - Índices de ajuste

RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	AIC
.071	.070	.930	.891	.910	.939	.938	236.631

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que el procedimiento de AFC aplicado en Zambrano *et al*. (2018) permitió evaluar la validez y fiabilidad de cada ítem (STREINER *et al*., 2015). Por otro lado, las variables sociodemográficas que se analizan son: género y tipo de

establecimiento (Municipal, Particular Subvencionado y Particular) al que puede asociarse el grupo social del estudiante (bajo, medio y alto) (GARCÍA-HUIDOBRO; BELLEI, 2003; VALENZUELA, BELLEI; DE LOS RÍOS, 2014; BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020).

ANÁLISIS DE DATOS

En primera instancia se realizó un análisis estadístico descriptivo para cada dimensión y carrera usando media (M) y desviación estándar (SD). Después, se procedió a realizar comparaciones entre las carreras aplicando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis con pruebas post-hoc usando Dunn-Bonferroni. También, se buscó diferencias significativas entre las dimensiones de estrategias de autorregulación por género y diferencias significativas entre tipos de establecimiento de procedencia (Municipal, Particular Subvencionado y Particular). Para la validación interna del instrumento se calculó el alpha de Cronbach α.

RESULTADOS

Se presenta el análisis estadístico descriptivo e inferencial de los datos recopilados en base a las 4 dimensiones para medir estrategias de autorregulación. La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos de cada dimensión por carrera. Se observa, que la carrera de Pedagogía en Educación Física presenta la valoración más baja para la dimensión Hábitos Inadecuados de Regulación (HIR) con M = 1.961. Al contrario, Educación General Básica M = 3.076 tiene la valoración más alta para la dimensión HIR junto a Pedagogía

en Historia y Geografía M = 3.074. El mejor puntaje para la dimensión Organización del Entorno (OE) lo obtiene Educación Parvularia M = 2.586. Por otro lado, las menores valoraciones para esta dimensión las obtuvieron Educación General Básica M = 2.010 y Pedagogía en Historia y Geografía M = 2.089.

En el caso de la dimensión Búsqueda de Información (BI), en todas las carreras la puntuación es baja debido a que la puntuación máxima podría llegar a 5. Y para la dimensión Organización de la Tarea (OT) la mejor puntuación es para Educación Diferencial junto a pedagogía en Matemática. No obstante, en general las puntuaciones de OT son similares en todas las carreras. Los resultados anteriores sugieren que se debe impulsar el desarrollo de la capacidad de uso de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de forma sistemática y desde el aula.

Tabla 4 - Estadísticos descriptivos para cada dimensión y carrera. Los valores corresponden a (M) y (SD) de la suma para cada dimensión

Carreras	HIR		OE		BI		OT	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Educación General Básica	3.076	0.694	2.010	0.902	1.825	0.336	1.955	0.227
Educación Diferencial	2.118	0.844	2.340	0.596	1.873	0.809	2.180	0.770
Educación Parvularia	2.110	0.764	2.586	0.282	1.627	0.735	2.055	0.712
Pedagogía en Historia y Geografía	3.074	0.878	2.089	0.586	1.719	0.965	1.991	0.511
Pedagogía en Educación Física	1.961	0.485	2.480	0.912	1.945	0.912	2.058	0.343
Pedagogía en Matemática	2.306	0.884	2.229	0.134	1.985	0.328	2.163	0.415

Fuente: Elaboración propia.

Después del análisis estadístico descriptivo por carrera se procedió a realizar una comparación entre las carreras cuyos resultados se observan en la Tabla 5. En la comparación de carreras se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de las dimensiones HIR ($H(5) = 77.888$, $p < .001$), OE ($H(5) = 30.381$, $p < .001$) y BI ($H(5) = 32.283$, $p < .001$). Para el cálculo del estadístico H se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Luego, las pruebas post-hoc usando Dunn-Bonferroni para las dimensiones que presentaron diferencias significativas (HIR, OE y BI) entre las carreras se muestran en la Tabla 5. En ella se observa, por cada pareja de carreras comparadas, las dimensiones que presentaron diferencia significativa con $p < .05$.

Tabla 5 - Comparación de carreras y diferencias significativas entre pares de ellas por cada dimensión según las pruebas *post-hoc* utilizando la prueba de Dunn-Bonferroni

Carreras	Educación General Básica	Educación Diferencial	Educación Parvularia	Pedagogía en Historia y Geografía	Pedagogía en Educación Física
Educación General Básica	-	-	-	-	-
Educación Diferencial	HIR, OE	-	-	-	-
Educación Parvularia	HIR, BI	OE, BI	-	-	-
Pedagogía en Historia y Geografía		HIR, BI	HIR, OE	-	-
Pedagogía en Educación Física	HIR			HIR	-
Pedagogía Matemática	HIR, OE		HIR, BI	HIR, OE	HIR, OE

Fuente: Elaboración propía.

En la comparación por género, la prueba realizada para comprobar la existencia de una diferencia significativa en estos grupos reveló que sólo hay diferencias significativas entre el género femenino y masculino para la dimensión OE (Z=-2.081, p<.05), mientras que para HIR, BI y OT no existe diferencia significativa entre géneros con (Z = .039, p = .969), (Z = -.749, p = .54) y (Z = -.976, p < .329) respectivamente. Los estadísticos descriptivos para cada dimensión y género se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6 - Estadísticos descriptivos para cada dimensión, género y tipo de establecimiento. Los valores corresponden a media (M) y desviación estándar (SD) de la suma de ítems para cada dimensión

	Establecimiento Municipal		Establecimiento Particular Subvencionado		Establecimiento Particular Pagado		Femenino		Masculino	
Dimensiones	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
HIR	3.523	0.703	1.984	0.531	1.819	0.081	2.364	0.608	2.532	0.701
OE	1.441	0.826	2.510	0.137	2.914	0.502	2.413	0.944	2.164	0.019
BI	1.528	0.894	1.875	0.544	2.105	0.964	1.825	0.586	1.829	0.773
OT	1.723	0.351	2.141	0.017	2.376	0.376	2.145	0.147	1.968	0.141

Fuente: Elaboración propía.

Respecto a los estadísticos descriptivos relacionados a los tipos de establecimiento de procedencia estos se presentan en la Tabla 6 para cada dimensión calculada. En ésta se observa que los estudiantes que provienen de establecimientos municipales presentan valoraciones bajas para las dimensiones OE, BI y OT. Para la dimensión HIR los estudiantes de establecimiento municipal presentan una valoración alta M = 3.523 lo que significa que evitan

preguntar en clase cuando no entienden el tema, se rinden fácilmente cuando no entienden algo, cuando estudian ignoran los temas que son difíciles de entender y permiten que las personas interrumpan su estudio, mientras que los estudiantes de establecimientos particular pagado presentan mejores valoraciones con medias mayores a 3 para las dimensiones OE, BI y OT que significa autovaloración de la regularidad.

Al comparar entre los tipos de establecimiento, los hallazgos muestran diferencias estadísticamente significativas sólo para la dimensión HIR ($H(2) = 12.240$, $p < .005$), mientras que para OE ($H(2) = 2.348$, $p = .309$), BI ($H(2) = .927$, $p = .629$) y OT ($H(2) = 4.857$, $p = .088$) no se encontró diferencias estadísticamente significativas. Las pruebas post-hoc usando Dunn-Bonferroni para la dimensión HIR presentó diferencias significativas entre estudiantes de Establecimiento Municipal y Establecimiento Particular Subvencionado, y entre el Establecimiento Municipal y Establecimiento Particular Pagado. Sin embargo, entre los dos tipos de establecimientos particulares no se encontró diferencia significativa. Esto sugiere que, entre los tipos de establecimientos, la procedencia del estudiante desde establecimiento de administración municipal es diferente a los otros dos tipos de establecimiento respecto a presentar hábitos inadecuados de regulación.

En este sentido, en Chile entre el 7% al 8% de los estudiantes asiste a un establecimiento particular pagado. Al contrario, el 93% asiste a establecimiento municipal o a establecimiento particular subvencionado lo que genera diferencias en la estructura social chilena y como consecuencia segrega a la población desde la educación con diferencias que etiquetan a las personas y mantienen la vulnerabilidad de los estratos más bajos (BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020). Cabe señalar que en los últimos años los establecimientos de tipo particular subvencionado han aumentado su matrícula porque los apoderados de sector económico medio de

Chile los prefieren ya que obtienen mejores resultados en las mediciones estandarizadas y para mantenerse en un grupo socioeconómico medio (GARCÍA-HUIDOBRO BELLEI, 2003; VALENZUELA, BELLEI; DE LOS RÍOS, 2014; CANALES, BELLEI; ORELLANA, 2016; BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020).

DISCUSION

Uno de los principales hallazgos permitió evidenciar diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes provenientes de establecimiento municipal y establecimiento particular subvencionado. Asimismo, se encontró diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes provenientes de establecimiento municipal y de establecimiento particular. En ambos casos las diferencias se reportan sólo para la dimensión hábitos inadecuados de regulación. Estos resultados corroboran la situación de desigualdad educativa en Chile planteada hace más de una década por (GARCÍA-HUIDOBRO; BELLEI, 2003) quienes señalan que la segregación del sistema educativo en Chile provoca efectos negativos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de establecimientos municipales. Por ello, los establecimientos de tipo particular subvencionado han aumentado su matrícula porque los apoderados de sector económico medio de Chile los prefieren ya que reportan mejores indicadores en las pruebas estandarizadas de chile (CANALES, BELLEI; ORELLANA, 2016). Esta situación no ha cambiado y continua la segregación estructural del sistema educativo chileno (BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020).

La situación de desigualdad descrita anteriormente se ha mantenido en los últimos años en chile, ya que continua un sistema educacional altamente segregado (VALENZUELA, BELLEI; DE

LOS RÍOS, 2014; BELLEI, ORELLANA; CANALES, 2020) donde los establecimientos de administración municipal presentan resultados académicos insuficientes respecto de los aprendizajes necesarios para un estudiante. Por eso, se sugiere la conveniencia de enseñar y fomentar el uso de estrategias de autorregulación desde el currículum de los estudiantes universitarios como ha sido planteado en (PÉREZ *et. al*., 2013; ZAMBRANO, 2016; DAURA, 2017; entre otros). Especialmente como intervenciones en aula que permitan de forma sistemática medir las variables en estudio respecto del aprendizaje esperado y así eviten la deserción universitaria de los estudiantes menos favorecidos. No obstante, el desafío real es repensar la estructura del sistema educativo chileno.

En relación con los resultados de las puntuaciones obtenidas sin distinguir por carreras, la dimensión HIR presenta una alta valoración. Esto indica que los estudiantes participes del estudio no regulan "el conjunto de conductas evitativas respecto al cuidado e involucramiento activo en actividades de aprendizaje académico" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15).

En el caso de las dimensiones BI, OE y OT respecto del total de la muestra, sin distinguir ni por carrera ni por género, las medias son bajas. Esto indicaría que los estudiantes no son constantes en el uso de estas estrategias. En el caso de la dimensión OE, se sugiere que los estudiantes no siempre realizan acciones anticipadas o en el momento mismo de la ejecución del aprendizaje para disminuir la influencia de variables distractoras. Es decir, no es constante "la priorización de las actividades académicas respecto a actividades alternativas no académicas" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15).

En el caso de la dimensión BI que representa "el conjunto de acciones deliberadas orientadas a la identificación y uso de fuentes de información necesarias para el desarrollo de una actividad académica" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15), se sugiere

que el comportamiento declarado tampoco es constante, sino que son acciones realizadas ocasionalmente. Lo anterior también coincide con el resultado de la dimensión OE. La dimensión OT que se conceptualiza como "la planificación de la secuencia de acciones requeridas para la realización de una actividad académica a partir de la precisión de un estado meta y la identificación de los recursos disponibles" (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017a, p. 15), obtiene puntuaciones medias que sugieren que las acciones de los estudiantes en este sentido no son constantes, lo que puede influir de forma negativa sobre su proceso de aprendizaje.

En relación con otros estudios que miden estrategias de autorregulación tales como (ALVARADO *et al.*, 2014; FERNÁNDEZ *et al*., 2013), los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos de bajas puntuaciones en estrategias de autorregulación (ALVARADO *et al*., 2014). No obstante, en (ALVARADO *et al.*, 2014) utilizan un instrumento distinto al usado en este estudio. También existe coincidencia con (FERNÁNDEZ *et al*., 2013, p. 865) quien muestra que los resultados de un análisis de regresión jerárquica evidencian que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende mayoritariamente de la capacidad percibida para ello y de otras variables personales como el interés por aprender y la utilidad percibida del uso de dichas estrategias.

En suma, los hallazgos reportados en esta investigación aportan a la escasa evidencia empírica que se ha reportado en Latinoamérica (HERNÁNDEZ; CAMARGO, 2017b) y especialmente en Chile respecto de esta variable de ARA. Además, como proyección de los resultados es necesario implementar acciones pedagógicas y didácticas para el fomento de las estrategias de autorregulación medidas a través de las dimensiones HIR, BI, OE y OT u otras (PEETERS *et al*., 2014; ZAMBRANO, 2016; DAURA, 2017, entre otros). En este sentido, los hábitos inadecuados de regulación HIR se pueden mejorar desde el aula facilitando

experiencias que permitan a los estudiantes participar en el desarrollo de actividades complejas usando estrategia ABP. Y, asimismo, incorporar la búsqueda de información en el desarrollo del ABP. De este modo, el profesor puede planificar el desarrollo del proyecto ABP incorporando las cuatro dimensiones y al mismo tiempo requerir que el estudiante y su grupo construyan una planificación estratégica del proyecto ABP que incorpore las cuatro dimensiones para que tome conciencia de su proceso de aprendizaje y lo aplique.

Las limitaciones del estudio están asociadas al tipo de diseño que se utilizó, que no permite establecer conclusiones de causalidad entre las variables estudiadas. No obstante, como proyección se considera realizar estudios longitudinales prospectivos usando modelos de ecuaciones estructurales para analizar causalidad e incorporar variables como resiliencia y autoconcepto. También, sería interesante evaluar las distintas escalas de medición de la variable estrategias de autorregulación como las usadas en (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; FERNÁNDEZ *et al*., 2013).

Además, debido a los hallazgos del presente estudio es importante el diseño de un método para el fomento de estrategias de autorregulación en el aula que permita a los estudiantes de primer año de universidad y especialmente a los estudiantes de pedagogía adquirir esta habilidad para que ellos la puedan aplicar a sus estudiantes de la misma forma y/o creando una nueva para los distintos escenarios.

Esto último es importante porque las investigaciones han mostrado evidencia empírica respecto al rol crucial de los profesores en la promoción del aprendizaje autorregulado en el aula con el fin de que los estudiantes sean conscientes del proceso de autorregulación del aprendizaje (PEETERS *et al*., 2014; ZAMBRANO, 2016; DAURA, 2017, entre otros).

CONCLUSIONES

El objetivo principal del estudio fue analizar las estrategias de autorregulación medidas a través de cuatro dimensiones: OE, OT, BI y HIR. En este sentido, se concluye que:

1)Las puntuaciones para las dimensiones HIR y OE son cercanas a la media y para las dimensiones BI y OT se observa una baja puntuación en todas las carreras lo que advierte un comportamiento no regular en las estrategias de autorregulación.

El objetivo secundario fue comparar las estrategias de autorregulación medidas a través de las cuatro dimensiones con dos variables sociodemográficas: tipo de establecimiento educacional y género. En este contexto, se concluye que:

2)Existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes provenientes de establecimiento municipal con estudiantes provenientes de establecimiento particular subvencionado y particular pagado respecto de la dimensión HIR.

3)Se sugiere el desarrollo de actividades complejas usando estrategia ABP desde el aula para fomentar la aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje.

En suma, los resultados aportan evidencia empírica respecto a la diferenciación de los estudiantes que provienen de establecimientos municipales y muestra la importancia del fomento de las estrategias de autorregulación desde la perspectiva del modelo de Zimmerman en el contexto actual del sistema educativo. No obstante, el desafío es repensar la estructura del sistema educativo chileno a la luz de las demandas sociales.

REFERENCIAS

ALVARADO, I. *et al*. "Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios". **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 16, n. 1, 2014.

ATO, M.; LÓPEZ-GARCÍA, J.; BENAVENTE, A. "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología". **Anales de Psicología**, vol. 29, n. 3, 2013.

BELLEI, C.; ORELLANA, V.; CANALES, M. "Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social". **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28, n. 5, 2020.

BOEKAERTS, M. "Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories". **Educational Psychologist**, vol. 30, n. 4, 1995.

BOEKAERTS, M.; CASCALLAR, E. "How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?" **Educational Psychology Review**, vol. 18, n. 3, 2006.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. D. "Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students". **Paidéia**, vol. 25, n. 60, 2015.

CANALES, M.; BELLEI, C.; ORELLANA, V. "¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado". **Estudios Pedagógicos**, vol. 42, n. 3, 2016.

CLEARY, T. J.; PLATTEN, P. "Examining the Correspondence between Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A

Case Study Analysis". **Education Research International**, January, 2013.

DAURA, F. T. "Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad". **Revista Educación**, vol. 41, n. 2, 2017.

DAURA, F. T. "Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina". **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 17, n. 3, 2015.

DÍAZ, A. *et al*. "Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año". **International Journal of Developmental an Educational Psychology**, vol. 4, n. 1, 2010.

DÍAZ-MUJICA, A. *et al*. "Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios". **Perfiles Educativos**, vol. 39, n. 157, 2017.

ELVIRA-VALDÉS, M. A.; PUJOL, L. "Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad". **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 10, n. 1, 2012.

FERNÁNDEZ, E. *et al*. "Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior". **Anales de Psicología**, vol. 29, n. 3, 2013.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E.; BELLEI, C. **Desigualdad educativa en Chile**. Santiago: UAH, 2003.

GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C.; SALMERÓN-PÉREZ, H.; MUÑOZ-CANTERO, J. M. "Moderator Effect of Time Orientation Patterns in Achieving Self- Regulated Learning". **Revista de Psicodidáctica**,

vol. 19, n. 2, 2014.

HERNÁNDEZ, A.; CAMARGO, Á. "Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios". **Suma Psicológica**, vol. 24, n. 1, 2017a.

HERNÁNDEZ, A.; CAMARGO, Á. "Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática". **Revista Latinoamericana de Psicología**, vol. 49, n. 2, 2017b.

HU, L.; BENTLER, P. "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives". **Structural Equation Modeling - A Multidisciplinar Journal**, vol. 6, n. 1, 1999.

MEGA, C.; RONCONI, L.; DE BENI, R. "What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement". **Journal of Educational Psychology**, vol. 106, n. 1, 2014.

MINEDUC – Ministerio de Educación. **Estadísticas de la Educación 2016**. Santiago: Centro de Estudios Mineduc (2016)

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING. **Framework for 21st Century Learning**. Tucson: The Partnership for 21st Century Learning, 2019.

PEETERS, J. *et al*. "The Role of Tachers' Self-regulatory Capacities in the Implementation of Self-regulated Learning Practices". **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, vol. 116, 2014.

PÉREZ, M. V. *et al*. "Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año". **Atenea**, vol. 508, 2013.

PINTRICH, P.; DE GROOT, E. V. "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". **Journal of Educational Psychology**, vol. 82, n. 1, 1990.

POOL-CIBRIÁN, W.; MARTÍNEZ-GUERRERO, J. "Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios". **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 15, n. 3, 2013.

SALMERÓN, H. *et al*. "Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios". **Revista de Investigación Educativa**, vol. 29, n. 2, 2011.

STREINER, D. L.; NORMAN, G. R.; CAIRNEY, J. **Health measurement scales**: a practical guide to their development and use. Oxford: Oxford University Press, 2015.

VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C.; RÍOS, D. "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile". **Journal of Education Policy**, vol. 29, n. 2, 2014.

WINNE, P. H. "A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning". **Learning and Individual Differences**, vol. 8, n. 4, 1996.

ZAMBRANO, C. "Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software". **Formación Universitaria**, vol. 9, n. 3, 2016.

ZAMBRANO, C. *et al*. "Propiedades Psicométricas del Inventario de Estrategias de Autorregulación en Estudiantes de Pedagogía Chilenos". **Formación Universitaria**, vol. 11, n. 5, 2018.

ZIMMERMAN, B. J. “Attaining self-regulation: A social cognitive perspective”. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. “A social cognitive view of self-regulated learning”. **Journal of Educational Psychology**, vol. 81, n. 3, 1989.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga e consultora em assuntos educacionais. Professora universitária. Mestre e doutora em Ciências da Educação. Membro da Academia Roraimense de Letras. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Carolina Zambrano Matamala é mestre em Ciências da Computação. Doutora em Educação pela Universidad de Concepción (UdeC). E-mail para contacto: carolinazambrano@gmail.com

Celso do Prado Ferraz de Carvalho é professor da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: cpfcarvalho@gmail.com

Dulcineia Libraga Papalia de Toni é licenciada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora e pesquisadora nas áreas de Pedagogia e Educação. E-mail para contato: dulcidetoni@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras @gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Laura Janaina Dias Amato é professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: laura.amato@unila.edu.br

Liliana Soares Ferreira é professora titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Pedagogia. Doutora em Educação. Pesquisadora nas áreas de Pedagogia e Educação. E-mail para contato: anaililferreira@yahoo.com.br

Luiza da Silva Braido é graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail para contato: luizasbraido@gmail.com

Marcelo Catuzzo Teodoro é professor da Anhanguera Educacional. Graduado em Comunicação pela Faculdade Claretiano. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: catuzzo@gmail.com

Maria Antonia Ramos de Azevedo é professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: maria.antonia@unesp.br

SOBRE OS AUTORES

Maria Aparecida Nunes Azzolin é pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail para contato: cidaazzolin@gmail.com

Mauro Ricardo Velasques Sotelo é professor da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: mrvsotelo@gmail.com

Nelson Luiz Gimenes Galvão é professor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail para contato: imeiodonelson@gmail.com

Rita de Cascia de Ribeiro Sotelo é graduada em Ciências Jurídicas e Sociais. Especialista em Direito Constitucional. Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail para contato: ritarsot@gmail.com

Rodrigo Camargo Barbosa é graduado em Direito. Especialista em Direito Sindical. Mestrando em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: rodrigocamargo.adv29@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Sandro de Castro Pitano é professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail para contato: scpitano@gmail.com

Valdo Barcelos é professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail para contato: vbarcelos@terra.com.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com



Copyright © Editora IOLE
2023