E-ISSN 2316-3100

MOMENTO
Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dossiê
ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA DA COVID-19: debates e perspectivas com análises a partir da teoria histórico crítica

v. 30, n. 1, 2021

Editora da furg



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADEFEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe de Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Câmpus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil
editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE
Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL
Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Joice Araújo Esperança, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Luiz Felipe Alcantara Heckttheuer, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Maria Mertzani, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR
Ana Laura Eckhardt de Lima, Universidade Federaldo Rio Grande –FURG –Rio Grande, RS, Brasil
Carolina dos Santos Espíndola, Universidade Federal do Rio Grande –FURG –Rio Grande, RS, Brasil
Edna Karina da Silva Lira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil
Isis Azevedo da Silva Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande –FURG –Rio Grande, RS, Brasil
Desirée de Oliveira Pires, Universidade Federal do Rio Grande –FURG –Rio Grande, RS, Brasil
Thaiane da Silva D'avila, Universidade Federal do Rio Grande -FURG -Rio Grande, RS, Brasil
Tainã da Silva Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande –FURG –Rio Grande, RS, Brasil
Gabrielli da Rosa Furtado, Universidade Federal do Rio Grande –FURG –Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br/

Participante do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

momento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Editora da furg

E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 30, n. 1	p. 1-390	2021

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2021

Capa: Carolina dos Santos Espíndola
Diagramação e formatação:
João Balansin
Gilmar Torchelsen
Cinthia Pereira
Revisão Linguística e Ortográfica:
DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 30, n. 1 (jan./abril. 2021) – Rio Grande: Ed. da FURG, 1983- .

Modo de acesso: <https://periodicos.furg.br/momento>.
Quadrimestral a partir de 2018.
Subtítulo varia.
Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- .
Suspenso entre 2008 e 2009.
A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.
Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação 37

SUMÁRIO

Editorial 06

Editorial em inglês 11

Apresentação do Dossiê 13

Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio em tempos de Pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica 21

Psicologia escolar e formação de professores no contexto da pandemia de Covid-19 46

Crisis, revuelta popular y pandemia: Contribuciones de las organizaciones del profesorado chileno para constituir proyecto educativo emancipatorio (2019-2021) 62

Impactos do ensino remoto: a questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia numa Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia 78

Os professores de artes visuais e a pandemia da Covid-19 99

Uma análise histórico-crítica da unidade afetivo-cognitiva da arte na educação escolar 123

A importância do ensino de ciências no contexto da pandemia no Brasil: proposições fundamentadas na pedagogia histórico-crítica 147

Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural 173

The impact of the crisis on education: analysis of educational projects for the 0-6 age group and the perspective of the educational centers (children's poles) in Italy 198

Resenha: Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações..... 227

Entrevista: Prof. Dr. Newton Duarte 232

ARTIGOS FLUXO CONTÍNUO

Educação para as relações étnico-raciais: a dinâmica político-pedagógica da implementação da Lei 10.639/2003 na UFRPE 245

A concepção de emoção nos programas de educação socioemocional 267

Intervenções lúdicas inclusivas: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil 284

A Educação em Paulo Freire e suas possibilidades em feiras de agricultura familiar: a construção de saber na coletividade 304

Concepções infantis sobre a palavra durante o processo de alfabetização 322

Percepción de niños de grado quinto de primaria acerca de su vivencia de democracia … 347

Alfabetización científica de metabolitos secundarios del ULEX EUROPAEUS: un proyecto de aula en la vereda Santa Roda- localidad de Cuidad Bolívar 374

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

EDITORIAL v. 30, n. 01 de 2021

No momento da publicação deste volume da Revista Momento – diálogos em educação, o Brasil contabiliza mais de 550 mil óbitos causados pela Covid 19 e, no caso do Brasil, pela ineficiência na gestão da saúde pública pelo atual governo, sendo que esse número ultrapassa os 4 milhões em nível mundial. Os dados divulgados pela Organização Mundial da Saúde revelam um cenário calamitoso para muitas famílias em todo Planeta Terra, com agravante de que esses números, já ultrajantes, estejam subestimados. Diante deste panorama é indiscutível a urgência de debates, estudos, pesquisas sobre o tema no campo da educação a fim de que possamos mobilizar movimentos de insurgência (LEGRAMANDI e GOMES, 2019)[1].

No que tange o cenário político Walter Kohan já alertava que se trata de um momento elucidativamente cruel. A pandemia, segundo o estudioso "longe de ser combatida firmemente, está sendo veiculizada como mais um instrumento dessa necropolítica, quase como uma oportunidade de consolidar a política da morte de forma mais rápida, segura, econômica" (2019, p. 03[2]).

Os movimentos da educação, nessa conjectura, podem conduzir a compreensões equivocadas do papel da educação e, sobretudo, da escola. O distanciamento social, necessário para minimizar os efeitos do vírus *Sars-CoV*-2 abriu várias brechas para debates sobre a necessidade da escola enquanto espaço físico e levando a questionamentos sobre a desescolarização da sociedade. Se por um lado o vírus provocou algo inimaginável: o fechamento das escolas, por outro revelou a importância insubstituível do seu papel como instituição histórica e também social (KOHAN, 2019).

---

[1] LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 24-32, jan. 2019. ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/669/636>. Acesso em: 30 jul. 2021. doi:https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32.

[2] KOHAN, Walter O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítia. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.15, e2016212, p.1-9, 2020. Dísponível em: Https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Nesse sentido, e na função de Editoras deste periódico, vinculado a uma Universidade Pública de qualidade e socialmente referenciada, é um compromisso político e social e, uma honra, publicar um volume de tamanha envergadura. Os artigos de diferentes contextos (municípios, estados, países e continentes) e distintas perspectivas teóricas oportunizam, ao leitor, uma visão ampla que abrange o micro e o macrossistema, bem como suas interdependências (BRONFENBRENNER, 2011).

O volume 1 de 2021 é constituído por sete artigos de fluxo contínuo e do Dossiê intitulado "Aspectos da educação sob a influência da Pandemia da COVID-19, estratégias adotadas, resultados obtidos, perspectivas futuras". Esse apresenta no seu bojo nove artigos e uma resenha do livro de autoria de Dermeval Saviani "Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações". Compõe também este dossiê, uma entrevista com Newton Duarte, professor titular da UNESP, campus de Araraquara, desde 1988. O compilado objetiva promover debates, reflexões e problematizações críticas a cerca da situação e dos encaminhamentos no que se refere ao campo da educação em tempo(s) de pandemia.

Os estudos desenvolvidos por pesquisadores do Brasil e de outros países analisam estratégias, práticas, processos e linhas teóricas distintas evidenciando os aspectos sociopolíticos e econômicos que permeiam, atravessam e impactam a comunidade escolar.

As contribuições dos autores e das autoras dos artigos que compõem o Dossiê potencializam ao leitor e à leitora um olhar crítico sobre diversos aspectos que incidem sobre a pandemia de Covid-19.

A parte da revista em que se encontram os artigos de demanda contínua é constituída por sete artigos, cinco de autores brasileiros e dois de autores colombianos.

O primeiro artigo "Educação para as relações étnico-raciais: a dinâmica político-pedagógica da implementação da Lei 10.639/2003 na UFRPE", de autoria de Elida Roberta Soares de Santana e Bruna Tarcília Ferraz, tem por objetivo dialogar sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE-Sede, no que diz respeito a mobilização da universidade para o cumprimento da referida lei, no âmbito dos cursos de licenciatura. Os resultamos apontam que as discussões iniciais foram utilizadas como uma estratégia para a adequação da universidade as normativas, porém, com a articulação de espaços com as lutas de

movimentos sociais, a instituição desenvolveu a consciência de que a educação tem o poder de contribuir para a transformação de uma sociedade racista.

O segundo artigo de Carla Ramirez Albuquerque Barbosa, Soraya Vieira Santos e Jordana de Castro Balduino Paranahyba, intitulado "A concepção de emoção nos programas de educação socioemocional", as autoras identificam um crescente número de materiais sobre educação socioemocional disponíveis nas escolas de Educação Básica e buscam compreender a concepção de emoção adotada nesses materiais. Os resultados da pesquisa trazem pontos favoráveis que apontam para a compreensão dos alunos como sujeitos integrais, tornando as atividades pedagógicas mais práticas.

Ubirajara da Silva Caetano e Marineide de Oliveira Gomes são autores do terceiro artigo, intitulado "Intervenções lúdicas inclusivas: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil". Os autores buscam analisar as possibilidades e as dificuldades de interação e comunicação por meio de intervenções lúdicas inclusivas na pré-escola. Os resultados da pesquisa apresentam processos de inclusão que quebram os paradigmas que separam as crianças em turmas especiais, aproximando-as e fazendo com que percebam a si e aos outros e motivando-as a brincarem juntas.

O quarto artigo "A Educação em Paulo Freire e suas possibilidades em feiras de agricultura familiar: a construção de saber na coletividade" de autoria de Gisleine Cruz Portugal e Sérgio Botton Barcellos promove uma discussão teórica sobre a educação não-formal presente no espaço social das feiras livres de produtos oriundos da agricultura familiar. As feiras são entendidas como espaços de reflexão sobre o conhecimento popular, baseado no conceito de educação popular e dialogando com a Educação Ambiental. Além disso, podem ser entendidas como um espaço de afirmação dos saberes do campo, que impulsionam práticas cotidianas de trabalho de grupos populares e subalternos, através dos encontros promovidos nestes espaços.

O quinto artigo de Carmen Regina Gonçalves Ferreira intitulado "Concepções infantis sobre a palavra durante o processo de alfabetização" apresenta dados de uma pesquisa que teve o propósito de verificar as hipóteses de escrita infantil, a partir da análise dos dados referentes a duas crianças do 3º ano de uma escola pública. Os resultados

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

analisados demonstram o quanto a trajetória da criança em direção à palavra escrita não é linear e apresenta multiplicidade de acepções. Esclarecerem ainda, aspectos sobre o funcionamento das segmentações não convencionais e podem subsidiar reflexões a respeito do modo como o processo de aquisição da escrita da palavra vai se constituindo sob a ótica de quem aprende. Essa é uma contribuição relevante para comunidade infantil, uma vez que se valoriza o pensamento das crianças frente ao objeto de estudo, considerando-as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Na sequência tem-se os artigos recebidos de autores colombianos. O sexto artigo de demanda contínua intitulado "Percepción de niños de grado quinto de primaria acerca de su vivencia de democracia" de autoria de Yaquelín Nayibe Bonilla Mendonza e Isabel Garzón Barragán apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com crianças da quinta série, por meio de um questionário que teve como objetivo determinar a percepção das mesmas sobre a sua experiência de democracia. As respostas das crianças apontam um avanço no reconhecimento de um maior número de direitos e deveres prescritos na constituição e um empoderamento das crianças, se reconhecendo como eco-cidadãos que podem transformar injustiças ambientais. Os espaços gerados pela abordagem da questão socioambiental deram também a oportunidade de aprenderem sobre a democracia "fazendo democracia".

O artigo que encerra esta edição é "Alfabetización científica de metabolitos secundarios del ULEX EUROPAEUS: Un proyecto de aula en la vereda Santa Roda-localidad de Cuidad Bolívar" de autoria de Laura Andrea Rodriguez Medrano; Leidy Gabriela Ariza; Leydy Zoraya Merchan e Jeisson Fabian Zoque apresenta um projeto de aula elaborado para a compreensão da educação ambiental a partir do diálogo do conhecimento e do território. Esta proposta didática é consolidada através do curso, Ênfase Didática para Licenciados em Química da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia) e é construída a partir dos problemas ambientais gerados pelo Retamo Espinhoso (planta originária da Europa e atualmente considerada como uma espécie invasora) na aldeia de Santa Rosa, localizada em Cidade Bolivar, no sul da cidade de Bogotá, onde a população está envolvida na agricultura e pecuária.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Desejamos que os leitores e as leitoras encontrem nesse robusto compilado de estudos, respostas, mas, sobretudo, questionamentos que os mobilizem às problematizações dos caminhos e encaminhamentos de propostas da/para/sobre a educação.

Por fim, reiteramos a importância dos periódicos em difundir o conhecimento tal como a Revista Momento – Diálogos em Educação e promover debates e reflexões sobre o cenário contemporâneo e seu impacto na comunidade escolar e na vida de cada um e cada uma de nós.

Editoras

Ângela Adriane Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Assistente de Editor
Carolina dos Santos Espíndola
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDITORIAL v. 30, n. 01, 2021

At the moment this volume of *Revista Momento - Diálogos em Educação* is published, Brazil has had about 550 deaths caused by Covid-19, mainly due to the government's inefficiency in public health management. More than 4 million people have died of the disease worldwide. Data issued by the World Health Organization show a dire scenario for many families in the whole planet and it is believed that numbers may have been underestimated. Therefore, the situation urges that debates, surveys and studies of the topic in the Education field should be carried out so that we can work on insurgent movements (LEGRAMANDI and GOMES, 2019)[1].

Regarding the political scenario, Walter Kohan had already warned us that it was a clearly cruel moment. According to him, the pandemic "has been used as another tool of Necropolitics, almost as an opportunity to consolidate the politics of death faster, safer and more economical, rather than being firmly opposed" (2019, p. 03[2]).

In this context, movements in Education may lead to mistaken beliefs of the roles of Education and, mainly, of school. Social distancing, which has been needed to mitigate effects of the virus *Sars-CoV*-2, has triggered debates on schools as physical spaces and led to questioning about society's unschooling. The virus provoked something unimaginable, i. e., schools were closed; on the other hand, it showed their irreplaceable role as historical and social institutions (KOHAN, 2019).

Therefore, we, the Editors of this journal – published by a public university whose quality has been acknowledged –, consider that our task is an honor, a political and social commitment. Papers address different contexts (cities, states, countries and continents) and

[1] LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 24-32, jan. 2019. ISSN 1982-8632. Available at: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/669/636>. Accessed on: July 30th, 2021. doi:https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32.

[2] KOHAN, Walter O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítia. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.15, e2016212, p.1-9, 2020. Available at: Https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212

distinct theoretical perspectives which enable readers to get a broad view of the micro and macrosystem and their interdependency (BRONFENBRENNER, 2011).

Volume 1, issued in 2021, consists of seven papers (continuous flow) written by Brazilian and Colombian scholars and the dossier named "Aspects of Education under the Influence of the COVID-19 Pandemic, Strategies, Outcomes and Perspectives". It comprises nine papers and the book review of Dermeval Saviani's *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. This issue of *Revista Momento - Diálogos em Educação* aims at promoting debates, reflection and critical problematization about the situation and decision-making in the field of Education in pandemic times.

Studies carried out by researchers from Brazil and other countries analyze strategies, practices, processes and theoretical lines which point out sociopolitical and economic aspects that intertwine and impact schools. Authors' contributions to the dossier enable readers to look critically at several aspects related to the COVID-19 pandemic.

We would like our readers to find answers and, mainly, questionings, that could lead them to problematize their paths and proposals related to Education after reading this robust compilation.

Finally, we would like to emphasize the importance of journals, such as *Revista Momento - Diálogos em Educação*, which aim at broadening knowledge and encourage debate and reflection on the current scenario and on its impact on schools and everyone's life.

Editors
Ângela Adriane Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Editors' Assistant
Carolina dos Santos Espíndola
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Translated by
Lígia Beskow de Freitas

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

Este dossiê se desenvolve no contexto de um cenário desolador que se abate sobre a sociedade mundial em geral e, sobre a brasileira em específico por conta da pandemia de COVID-19 que varre o mundo. Esta pandemia no caso do Brasil, também vitimado por uma Caquistocracia[1], já matou mais de quinhentas e cinquenta mil pessoas e estamos com mais de dezenove milhões e quinhentos mil contaminados. Este quadro determinou profundas mudanças na sociedade passando por alterações na condução dos inúmeros processos da vida cotidiana.

As mudanças ocorridas na pandemia afetaram, por exemplo, a educação e as atividades escolares em diversas partes do mundo, exigindo de gestores, professoras, professores e estudantes uma maneira diferente de enfrentar o quadro que se apresenta, determinando novas rotinas e consequentemente novos problemas a serem enfrentados para que o ato educativo se realize, tanto por educadores e educadoras, quanto pelas famílias. Têm-se estratégias relacionadas ao ensino remoto no contexto da sala de aula, processos formativos docentes para lidarem com esta situação, e outras atividades, na maioria das vezes mediadas pelas tecnologias.

Evidente que o exposto aponta para inúmeras consequências que influenciam o processo educativo provenientes destes enfrentamentos relacionados ao necessário isolamento social, ou mesmo o distanciamento orientado pelas autoridades sanitárias em âmbito internacional. Este cenário pandêmico vem acompanhado de um intenso retrocesso oriundo de práticas de fundo econômico, político e social cristalizassem governos atrelados as medidas que ferem os direitos humanos e sociais com infortúnios diversos para a população mundial e brasileira em particular.

Um conjunto expressivo dos autores que compõe o dossiê intitulado de “Aspectos da educação sob a influência da Pandemia da COVID-19, estratégias adotadas, resultados obtidos, perspectivas futuras”, o fazem a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural. Esse movimento, que se pauta nas concepções de

[1] Refere-se a um tipo de governo em que predomina gestores com qualidades limitadas. O governo dos piores.

mundo e de escola materialista Histórico-dialética, foi se constituindo sobre a coordenação do educador brasileiro Demerval Saviani. Passados mais de quarenta anos, a PHC, possui uma rede ampla de educadores que pensam a pedagogia, debatem e implementam na rede educacional, assim como desenvolvem pesquisas na escola e em diferentes espaços formativos.

Desta feita, este dossiê objetiva debater criticamente, considerando produções nacionais e internacionais desenvolvidas por pesquisadores que se ocupam de analisar, em seus trabalhos, processos, práticas e estratégias realizadas em seus países para enfrentar as imposições determinadas pela pandemia, evidenciando como e quais resultados apresentaram para a educação e para o processo formativo docente. Ainda, pretende-se dialogar com diferentes referenciais teóricos que permitam explicar os aspectos sociopolíticos e econômicos, identificando possíveis influências sobre a comunidade escolar, os conteúdos ministrados entre outros fatores direta ou indiretamente relacionados às especificidades próprias dos campos da educação e ensino. Considerando esta introdução ancorada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), passamos a apresentar os artigos aprovados para este dossiê.

No primeiro artigo intitulado "Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio em tempos de Pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica" as autoras propõe como objetivos analisar os fundamentos teóricos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC (BRASIL, 2017 e 2018a) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que direcionam a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2018. Analisam os documentos a partir dos fundamentos materialistas histórico-dialético da PHC. Outrossim, o estudo pretende apontar reflexões críticas acerca das atuais políticas e sua implementação no contexto da pandemia expondo as contradições existentes. O estudo é liderado pela professora doutora da UNIOESTE, que atua no programa de Pós-Graduação da Unioeste/Campus de Cascavel, Julia Malanchen e duas pesquisadoras em formação, Debora Cristine Trindade Zank que é doutoranda no PPGE da Unioeste/Campus de Cascavel e Rafaela Cristina Johann, que é mestranda no PPGEN da Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu, todas participantes do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR/UNIOESTE, vinculado ao Cnpq.

Os proponentes do segundo estudo desse dossiê, intitulado "Psicologia escolar e formação de professores no contexto da pandemia de Covid-19", relatam contribuições da psicologia escolar e educacional no processo de formação docente no contexto da pandemia de Covid-19. A partir dos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, apresenta uma experiência de estágio supervisionado em psicologia escolar em uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo. O trabalho foi orientado pelo professor doutor Ricardo Eleutério dos Anjos, vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE/Campus de Presidente Prudente) e pesquisador no Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, com a participação da pesquisadora em formação, Maria Clara Favarão Crespi que é mestranda no PPGE da UNOESTE/Campus de Presidente Prudente (financiamento da CAPES). Ambos desenvolvem estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED). O trabalho proposto possibilitou a instrumentalização dos professores, bem como a abertura de espaços de reflexões, escuta e acolhimento com vistas à atenuação do sofrimento docente que foi intensificado no período da pandemia.

No terceiro artigo, intitulado “Crisis, revuelta popular y pandemia: Contribuciones de las organizaciones del profesorado chileno para constituir proyecto educativo emancipatorio (2019-2021)”, Jorge Fabián Cabaluz Ducasse, ligado à Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad de Chile e membro do grupo de investigación CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas, apresenta uma análise das propostas educativas e pedagógicas de caráter crítico, transformador e emancipatório que foram desenvolvidas pelas organizações do professorado chileno, a partir de dois processos sociais, quais sejam: a revolta popular iniciada em outubro de 2019 e a crise sanitária, econômica e social devido a pandemia da Covid-19. O autor desenvolve uma análise de conteúdo com base nos documentos e intervenções públicas das principais organizações docentes do país, bem como analisa as principais demandas e propostas do corpo docente que contribuem para a elaboração de um projeto educacional de caráter emancipatório. Assim, o artigo permite a compreensão das formas como os professores chilenos concebem as lutas pelo direito à educação e pela democratização da instituição escolar em suas múltiplas determinações.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

A problemática do quarto artigo trata dos "Impactos do ensino remoto: a questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia numa Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia". Neste texto, a Professora Doutora Carolina Borghi Mendes e os professores doutores Jorge Sobral da Silva Maia e Mateus Luiz Biancon, pesquisadores do grupo de pesquisa LEPEC - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência-CNPq/UENP - discutem a formação inicial docente indicando as dificuldades aguçadas pelo quadro de pandemia. Apontam, os autores, que as determinações da prática do estágio supervisionado obrigatório sofrem implicações diretas do cenário contemporâneo em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Valem-se do método materialista dialético e da PHC para nortear as análises dos dados obtidos. Neste sentido, compreendem que o Estágio é um momento fundamental para qualificar a concepção de mundo das/os licenciandas/os no que concerne à realidade das escolas públicas brasileiras, às determinações que elas sofrem do modelo de organização da sociedade atual e ao papel da educação, tendo impacto na futura práxis docente. Nesse sentido, evidenciam as limitações impostas pelo regime remoto, visando contribuir, dentro das condições concretas, como debate sobre esta etapa formativa relevante para a formação e a atuação docente.

Partindo de um questionário desenvolvido com sessenta e oito professores e professoras de artes visuais, o quinto artigo intitulado de "Os professores de artes visuais e a pandemia da Covid-19", pretende analisar como os professores de artes, com formação em artes visuais, vivenciaram a pandemia do COVID 19, tanto nos aspectos pessoais, quanto nos aspectos político-pedagógicos. As respostas abordaram como tema os suportes recebidos, que estrutura foi disponibilizada aos professores, que estratégias esses profissionais criaram para adaptar-se ao contexto da pandemia, como os alunos responderam, quais os conteúdos abordados e que mudanças o ensino remoto propiciou para o Ensino das Artes Visuais. O estudo toma como referencial teórico e metodológico os pressupostos do materialismo histórico-dialético, assim como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. A professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, do PPGE da UDESC em conjunto com a professora Janine Alessandra Perini, professora doutora da UFMA e o professor mestre Vinícius Luge de Oliveira da UFRR, que

está desenvolvendo doutorado no PPGAV da UDESC, são os responsáveis pelo estudo que é vinculado ao projeto em rede Observatório da Formação no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Todos participam do grupo de pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, UDESC, vinculado ao Cnpq. O estudo sistematizado pelos autores revela a precarização do Ensino de Artes na escola e suas consequências no acesso a arte no contexto escolar.

O sexto artigo também aborda problemáticas no campo da arte, intitulado "Uma análise histórico-crítica da unidade afetivo-cognitiva da arte na educação escolar" pretende refletir sobre a unidade afetivo-cognitiva presente na arte como componente curricular da educação escolar. Analisa a dicotomia entre emoção e razão e a atribuição de sentidos da razão nas ciências e da emoção nas artes. O estudo bibliográfico proposto pelos autores: professora doutora Mariana de Cássia Assumpção da Universidade Federal de Goiás e o professor doutor Thiago Xavier Abreu, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, participam do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação vinculado ao CNPq e utilizam como suporte de análise os escritos estéticos de György Lukács e da Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores apontam que o estudo pretende observar a origem e o desenvolvimento dos reflexos artísticos e científicos a partir de uma análise dialética entre razão e emoção, tomando a música como uma modalidade artística que evidencia essa dialeticidade entre os aspectos racionais e emocionais.

O sétimo artigo intitulado "A importância do ensino de ciências no contexto da pandemia no Brasil: proposições fundamentadas na pedagogia histórico-crítica" propõe uma reflexão sobre a relevância do ensino de ciências em tempos de pandemia. O professor doutor Leandro Jorge Coelho da Universidade Federal de Goiás, a professora doutora Thalita Quatrocchio Liporini da Universidade de Brasília - UNB e a pesquisadora em formação Daiany Pressato, doutoranda em Educação para a Ciência na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Campus de Bauru, membros do grupo de pesquisa "Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais", UNESP - Bauru/SP, vinculado ao Cnpq, analisaram documentos curriculares e pesquisas no ensino de ciências e identificaram concepções utilitaristas e cotidianas referentes ao conhecimento científico. A partir dos aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica, os autores buscaram

a superação dessas concepções imediatistas, o que possibilitou a reflexão sobre as especificidades do ensino de ciências dentro do contexto da crise atual, a fim de oportunizar aos sujeitos a compreensão da realidade objetiva para além de sua aparência superficial.

A professora doutora Lucineia Maria Lazaretti da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí), pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE-UEM/UNESPAR), e a professora doutora Maria Claudia da Silva Saccomani, da Unidade Atendimento a Criança da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e participante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, apresentam o oitavo artigo intitulado "Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural". O artigo tem como objetivo a investigação do ensino da oralidade na educação infantil a partir de uma sistematização de sugestões didático-pedagógicas para este nível escolar. Por meio de um diálogo crítico com a Base Nacional Comum Curricular, o artigo explicita ações intencionais ligadas ao porquê, o quê e como ensinar oralidade na educação infantil. Com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o artigo defende que as práticas pedagógicas na educação infantil, quando orientadas pelos objetivos - conteúdos - metodologias, possibilitam aprendizagens que desenvolvem a linguagem oral em suas máximas possibilidades, considerando a especificidade de cada momento do desenvolvimento.

No nono artigo, "The impact of the crisis on education: analysis of educational projects for the 0-6 age group and the perspective of the educational centers (children's poles) in Italy", Benvenuto Guido, Sposetti Patrizia e Szpunar Giordan, discutem a necessidade de adaptação de crianças as imposições da pandemia na cidade de Roma na Itália durante o primeiro período da crise sanitária no país. O estudo é realizado a partir da catalogação de projetos publicados no âmbito da iniciativa da Direção de serviços educacionais e, como visam desenvolver as atividades escolares a distância e promover, neste contexto, uma tentativa de garantir o direito à educação, aprendizagem e bem-estar psicológico das crianças. Isto porque o ensino a distância pode acarretar obstáculos à equidade na educação relacionada à pobreza e as desigualdades socioculturais das meninas e meninos na faixa etária da pesquisa.

Complementando o dossiê temos a participação de Leonete Dalla Vecchia Mazaro, Docente da rede pública municipal de ensino de Cascavel. Mestre em Educação pela UNIOESTE e Doutoranda em educação, UNICAMP com a resenha do livro intitulado "Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações" de autoria de Dermeval Saviani, publicado pela Editora Autores Associados em 2019. E também a entrevista realizada pela Drª Rita de Cassia Duarte, doutora em Educação Escolar pela UNESP *campus* de Araraquara e Membro do Grupo de Pesquisa: Estudos Marxistas em Educação como o Prof. Dr. Newton Duarte.

Nota-se que as contribuições das autoras e autores trazem relevantes discussões sobre o cenário contemporâneo que permitem a leitora e ao leitor compreender concretamente os diversos aspectos que vem influenciando a educação durante a pandemia mundial de covid-19. Fornecem, ainda, arsenal de perspectivas que podem auxiliar na leitura crítica e emancipatória necessária ao ato pedagógico comprometido com uma prática social, no âmbito educacional, revolucionária, contudo, as bases epistemológicas e ontológicas aqui apresentadas possibilitam vasto referencial para a pesquisa em educação e áreas correlatas.

Ressaltamos a necessidade de sistematização dos estudos que tomam por base as análises desse tempo tão obscuro, cujas consequências para a humanidade são incontáveis, tanto do ponto de vista educacional, quanto da preservação da vida, da arte dos conhecimentos historicamente sistematizados e da capacidade de mobilização da categoria docente, para que junto aos demais trabalhadores possam se constituir como resistência.

Finalmente reiteramos nosso compromisso com as tarefas que se coloca a PHC em relação à escola. Selecionar as formas mais desenvolvidas e que foram produzidas pela humanidade ao longo de sua história, identificando as condições de produção e como reverberam na conjuntural atual a partir de seu desenvolvimento histórico. Propiciar modos de apropriação destes conhecimentos que possam ser aprendidos pelos estudantes, para isso, a Psicologia histórico-cultural nos auxilia a entender como as crianças e adolescentes aprendem. Finalmente, Demerval Saviani nos sugere que não basta somente ter acesso aos conteúdos, mas aprender como esses foram produzidos e como podem ser transformados.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Assim, com este comprometimento os educadores vinculados a PHC, tomam a escola como espaço de disputa de projetos, mas não qualquer projeto, um projeto de efetiva transformação social, um projeto emancipatório.

Esperamos que o dossiê possa ser objeto de reflexão e debate por parte das leitoras e dos leitores, suscitando processos mais humanizados e emancipadores de educar os filhos e as filhas da classe trabalhadora nas escolas públicas.

Editores
Profª. Drª. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Julia Malanchen[1]
Debora Cristine Trindade[2]
Rafaela Cristina Johann[3]

Resumo: Este estudo tem como fundamentação a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica, delineando as concepções de homem, educação e currículo como bases teóricas para as análises desenvolvidas ao longo do texto. Nessa direção, os objetivos dessa proposta são: analisar os fundamentos teóricos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017 e 2018a) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que direcionam a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2018 (BRASIL, 2018b). Na continuidade, este trabalho dedica-se a desvelar a ideologia e os interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências, a qual tem como principais patrocinadores diversos grupos do sistema privado. Para compreender essa articulação, foram analisados os documentos oficiais divulgados pelo governo federal, bem como a produção científica referente ao tema da reforma e BNCC apresentada em livros, artigos, dissertações e teses. Essas análises levaram à hipótese de que a formação proferida aos indivíduos a partir da atual reforma e BNCC mostra-se mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos. Desse modo, destacamos durante este trabalho alguns elementos que estão sendo encaminhados para as escolas, enquanto políticas de implementação da nova BNCC e da Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia e ensino remoto. Com efeito, discutimos a definição da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a formação de indivíduos, refletindo sobre a necessidade de uma organização curricular que caminhe em rumos completamente opostos ao proposto nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Política de Currículo. Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino Médio.

[1] Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara (2014). Pós-doutorado em Educação e Currículo no Institute of Education University College London em Londres no Reino Unido (2017-2018). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste/Cascavel, é mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na linha de Educação, História e Política. Atualmente é professora Adjunta no Centro de Educação, Letras e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR.

[2] Atua como professora pedagoga da Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná. Mestre em ensino (PPGEn) Unioeste/Foz do Iguaçu e doutoranda no Programa de pós-graduação em educação Unioeste/Cascavel. Integrante do grupo de pesquisa HISTEDOPR/Unioeste.

[3] Atua como professora da Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu-PR. Pedagoga, com Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Infantil e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e integrante do HISTEDOPR/Unioeste.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE, REFORM OF HIGH SCHOOL IN PANDEMIC TIMES: considerations from historical-critical pedagogy

Abstract: This paper is based on the dialectical and materialistic perspective of Historical-Critical Pedagogy, describing the conceptions of man, education and curriculum as theoretical bases for the analyzes developed throughout the study. The objectives of this proposal are: to analyze the theoretical foundations of the Common Curricular Common Base of Basic Education - BNCC (BRAZIL, 2017 and 2018a) and, at the same time, to understand the political interests that guide the High School Reform approved in 2018 (BRAZIL, 2018b). Subsequently, this work is dedicated to unveiling the ideology and interests that guide the formulation of a BNCC with the theory of Pedagogy of Competencies, which has as main sponsors several groups from the private system. To understand this, the official documents released by the federal government were analyzed, as well as the scientific production related to the theme of reform and BNCC presented in books, articles, dissertations and theses. These analyzes point to the hypothesis that the training given to individuals from the current reform and BNCC is more like training of skills and removal of content, very different, therefore, from objectifying the integral training of individuals. Thus, during this paper, we highlighted some elements that are being forwarded to schools, as policies for the implementation of the new BNCC and the Reform of High School in times of pandemic and remote education. On the other hand, starting from the theoretical bases presented for the foundation of the analyzes, we discussed the definition of Historical-Critical Pedagogy on the formation of individuals, reflecting on the need for a curricular organization that is opposite to that proposed in the official documents.

Keywords: Curriculum Policy. High School. Historical-Critical Pedagogy.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN, REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: consideraciones desde la pedagogía histórico-crítica

Resumen: Este artículo parte de la perspectiva dialéctica y materialista de la Pedagogía Histórico-Crítica, describiendo las concepciones del hombre, la educación y el currículum como bases teóricas para los análisis desarrollados a lo largo del texto. En esta dirección, los objetivos de esta propuesta son: analizar los fundamentos teóricos de la Base Curricular Común Nacional de Educación Básica - BNCC (BRASIL, 2017 y 2018a) y concomitantemente comprender los intereses políticos que orientan la Reforma de la Escuela Secundaria aprobada en 2018 (BRASIL, 2018b). En continuidad, este trabajo está dedicado a desvelar la ideología e intereses que permean la formulación de un BNCC basado en la Pedagogía de Competencias, que tiene como principales patrocinadores a varios grupos del sistema privado. Para comprender esta articulación se analizaron los documentos oficiales difundidos por el gobierno federal, así como la producción científica relacionada con el tema de la reforma y BNCC presentada en libros, artículos, disertaciones y tesis. Estos análisis llevaron a la hipótesis de que la formación que se ofrece a las personas desde la reforma actual y el BNCC se muestra más como formación de habilidades y eliminación de contenidos, lejos, por tanto, de apuntar a la formación integral de las personas. Así, durante este estudio, destacamos algunos elementos que se están adelantando, para las escuelas, como políticas para la implementación del nuevo BNCC y la Reforma de Secundaria en tiempos de pandemia y educación remota. Por otro lado, a partir de las bases teóricas presentadas para la fundamentación de los análisis, se discutió la definición de Pedagogía Histórico-Crítica sobre la formación de los individuos, reflexionando sobre la necesidad de una organización curricular que camine en direcciones completamente opuestas a la propuesta. en los documentos oficiales.

Palabras clave: Políticas Curriculares. Escuela Secundaria. Pedagogía Histórico-Crítica.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Introdução

No cenário mundial, são expressas diversas faces de reformas que caminham rumo à degradação dos serviços públicos. De modo mais aprofundado, no Brasil, foi a partir de 1990, com a Reforma do Estado, que foram materializados os indicativos neoliberais consagrando a lógica do mercado globalizado no território nacional. Com efeito, preservou-se a razão de ser do sistema capitalista, constituída com a colaboração de dispositivos alinhados aos interesses do grande mercado econômico. Consonante a isso, há o acirramento das teses neoliberais mais conservadores nutrindo a agenda pós-moderna e liberal, resgatando e formulando políticas que dão atenção especial aos interesses do capital.

A educação nessa propositura passa por processos de ajustes que firmam as ambições do capital pela manutenção do *status quo*, que segue indicando a necessidade do desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender às demandas da lógica produtivista e do consumo. Ademais, observa-se, na atualidade, o grande esforço do empresariado em disseminar entre as massas a falaciosa ideia da necessidade de manter a escola pública sob o arcabouço da escola privada. Reverbera-se, de modo oportuno, um discurso persuasivo indicando medidas de preparação do território da escola pública para a chegada da privatização, em uma manobra que objetiva o acesso e a apropriação de recursos públicos.

Cumpre indagar, então, sobre a ênfase em reformas pensadas em conjunto com organismos internacionais e grupos privados que, diante do exposto, são incentivadas e lideradas pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e contam, principalmente, com o apoio do Banco Mundial (BM) e demais organismos ao redor do mundo.

A finalidade educativa pela perspectiva empresarial assume uma postura que aquece as implicações tecnicistas, gerando uma instabilidade na preservação dos direitos da classe trabalhadora. Essa manifestação está explícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental deu-se no ano de 2017, ficando à espera da aprovação da Reforma do Ensino Médio a parte da BNCC aplicada ao Ensino Médio – aprovada somente em 2018.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Sendo a Reforma do Estado a ponta de lança das políticas curriculares que direcionam o processo de ensino nas escolas, o currículo acaba sendo o instrumento mais cobiçado para a concretização dos interesses do capital com vistas à formação dos trabalhadores. Assim sendo, na ânsia pelo controle sobre o que se ensina para a classe trabalhadora, o currículo (principalmente o da escola pública) acaba sendo tema de debate e de projetos formulados por representantes ligados à extensão econômica empresarial.

Destarte, ao realizar um levantamento sobre o processo de construção da BNCC, testemunhamos a participação ativa e até mesmo o patrocínio de grupos privados para contribuir com a elaboração do documento desde as suas primeiras discussões. Ressalta-se neste ponto que a primeira versão da base foi divulgada durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2015, e enviada aos profissionais da educação e interessados para consulta pública. Neste primeiro esboço, a BNCC era centrada em "direitos e objetivos de aprendizagens" que indicavam aquilo que todos os alunos da educação básica deveriam aprender na escola.

Em resposta à consulta pública, em 2016, é lançada a segunda versão da matéria, que estendeu sua discussão a cinco regiões do país em audiências públicas organizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), contando com o patrocínio e a participação de instituições privadas. Um marco importante neste processo deu-se em ao *impeachment* de Dilma Rousseff neste mesmo ano, isso porque, com o afastamento de Dilma do cargo, assumiu a presidência Michel Temer.

A passagem de Temer foi marcada por um intenso acolhimento de representantes dos grupos privados nas discussões de diversos setores ligados aos serviços básicos, e aqui se incluem a educação e o próprio processo de aprovação da BNCC. Em resposta à alteração de cargos do Conselho Nacional de Educação (CNE), chancelada pelo então presidente, houve a celeridade no processo de análise e de aprovação do documento que manteve em grande medida os indicativos do próprio Ministério da Educação (MEC), na época sob a direção de José Mendonça Bezerra Filho.

Em síntese, sublinhamos que, não por acaso, a BNCC (2017; 2018a) foi pensada para direcionar os currículos de todo o território nacional. O documento apresenta-se agora aos

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professores e profissionais da educação acompanhado de "competências e habilidades", indicando uma formação voltada diretamente ao mercado de trabalho e aos interesses do campo econômico, materializando, portanto, a forte ligação do setor privado na formulação dos currículos escolares.

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

A partir desta aprovação, a Pedagogia das Competências tem assumido papel central nas discussões curriculares, isso porque a BNCC vem legitimando essa corrente por meio de dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a educação básica, "articulando-se na construção dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB" (BRASIL, 2017, p. 9).

Este destaque é relevante para que possamos compor o quadro teórico do que se objetiva apresentar nesta produção. Das considerações feitas até então, ressaltamos que este estudo a partir de pesquisa bibliográfica e documental e de natureza básica dedica-se a analisar os fundamentos teóricos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017; 2018a) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que direcionam a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2018 (BRASIL, 2018b), na mesma medida em que se dedica a desvelar a ideologia e os interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências, a qual tem como principais patrocinadores diversos grupos do sistema privado.

Por fim, para contrapor esta abordagem, no sentido de indicar uma alternativa que supere as concepções hegemônicas de educação, fazemos o uso da fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, sabendo que se trata de uma corrente contra-hegemônica pautada no materialismo histórico-dialético, que prima pela formação do homem livre e pela socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos a toda humanidade.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica: Concepções de homem, educação e currículo

Inicialmente, definimos as concepções de *homem*, *educação* e *currículo* a partir da perspectiva dialética e materialista da pedagogia histórico-crítica com o objetivo de fundamentar as nossas análises ao longo da exposição deste artigo e, portanto, apresentar nosso entendimento sobre formação humana.

Precisamos, primeiramente, discutir como o ser humano torna-se *homem*, destacando, portanto, que a educação é uma atividade especificamente humana e que se confunde com a origem e o desenvolvimento do próprio homem, ou seja, "é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação" (SAVIANI, 2005, p. 224).

Para entendermos a relação dialética entre o homem e a educação, é necessário discutir a organização, as mediações e as determinações da educação e da luta de classes na sociedade capitalista, entendendo, portanto, como o homem, em sua perspectiva histórica, constrói a sua própria existência. Nesse sentido, Markus (1974) define homem como um elemento da natureza que apenas se destaca perante os demais seres naturais pelo desenvolvimento do seu trabalho, destacando-o como sua atividade vital, conforme explicita,

> O homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõe de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica [...] o que diferencia o homem do animal deve ser procurado, em primeiro lugar, no que diferencia as atividades vitais de ambos. A atividade vital específica do homem é o trabalho, enquanto a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários. (MARKUS, 1974, p. 82).

É o trabalho que diferencia os homens dos demais seres vivos, ou, propriamente, dos animais, entendendo que o homem age sobre a sua existência, modificando e adequando o meio em que vive segundo as suas necessidades, diferentemente dos animais, que apenas se adaptam à realidade em que estão inseridos. Segundo Saviani (2013, p. 11), o homem "em

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

lugar de adaptar-se à natureza, tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho". Saviani (2005, p. 225) completa, "pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana".

Esse processo de produção humana implica a produção de bens materiais e não materiais: o primeiro refere-se à produção da subsistência material, ou seja, utensílios cada vez mais complexos para uso e desenvolvimento da humanidade; o segundo é a produção das ideias, conceitos e valores, ou seja, é a antecipação dos objetos reais, "obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material" (SAVIANI, 2013, p. 12). É, portanto, a partir do trabalho que o homem retira da natureza todos os elementos para a sua subsistência e, concomitantemente, transforma-a segundo os seus interesses e necessidades, criando o mundo humano, sua própria cultura e a si próprio – em outras palavras, para seu desenvolvimento, precisa criar condições materiais, via trabalho material, para o aprimoramento de sua própria existência. No entanto, toda a produção material por ele elaborada precisa da antecipação via ideias, conceitos e valores, o que leva ao trabalho não material, ou seja, à educação propriamente dita ou à necessidade histórica da educação para o desenvolvimento da humanidade por meio do trabalho.

Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento do homem está relacionado à *educação*, já que ele precisa ser humanizado, entendendo que "as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade" (LEONTIEV, 1978, p. 264), mas é a "apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes" (*idem*, p. 266), isto é, a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade que pode levar ao desenvolvimento das suas aptidões motoras e intelectuais e isso é dado a partir da educação. Conforme destaca Saviani (2005),

> Os homens são aquilo que eles próprios produzem em sua ação sobre a natureza. Portanto, se o homem não tem sua exigência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la, ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma

> atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação. (SAVIANI, 2005, p. 246).

A partir do entendimento das concepções de homem e educação, as qual discutimos anteriormente, buscamos sistematizar a concepção de *currículo* para a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, os objetivos, os condicionantes e principais perspectivas importantes à organização curricular alinhada com a essa perspectiva unitária de educação e na busca pela superação da sociedade de classes. Nesse sentido, Saviani (2013), no texto "Sobre a natureza e a especificidade da educação", publicado pela primeira vez em 1984, inicia o debate sobre currículo escolar assinalando a necessidade e a importância de determinados conteúdos serem assimilados pelos indivíduos mediante as formas adequadas de transmissão e apropriação. Conforme o autor,

> O objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Portanto, à escola cabe organizar quais os "conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano" (MALANCHEN, 2016, p. 171), além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo, para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, a formação humana e da sociedade. Trata-se de pensar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas disciplinas e faixa etária, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e evolução intelectual nos níveis mais altos. É, portanto, necessário que a escola se concentre no entendimento do currículo como "conjunto das atividades nucleares" (SAVIANI, 2016, p. 57), ou seja, que tenha como currículo as atividades que são próprias para a aquisição do saber elaborado, ao estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte. Entendemos que a organização dos conteúdos nucleares, de forma lógica e sistematizada, pode objetivar a transformação do aluno. Segundo Duarte (2016), o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Segundo o próprio autor,

> O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. (DUARTE, 2016, p. 95).

Dessa forma, a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do cidadão que irá não apenas viver na sociedade, mas também participar dela de forma ativa e consciente. Essa é a nossa defesa do currículo, a formação humana em sua integralidade, a partir do estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência, e o estudo das artes, como forma e expressão de liberdade e ao mesmo tempo a expropriação e representação da realidade (DUARTE, 2016).

Base Nacional Comum Curricular e os fundamentos da Pedagogia das Competências: a lógica da mercantilização na escola

No âmbito do gerenciamento das políticas curriculares no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular encontrou um ambiente propício para a sua homologação. No período em que Michel Temer assumiu a presidência da república, foram assegurados lugares estratégicos para representantes do sistema privado e aliados do governo, medida esta que resultou na reestruturação do CNE e da Comissão Bicameral que analisavam o documento em questão.

De início, a construção da BNCC justifica-se a partir da Constituição Federal de 1998, artigo 210, no qual consta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, art. 210). Na mesma medida, sustenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), nos artigos 26 e 64, que determinam que:

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, art. 26).

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, art. 64).

Entretanto, foi a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em suas metas 2, 3, 7 e 15, que a base foi fomentada e apresentada como um projeto essencial para assegurar um currículo comum a todas as etapas da educação básica. Em síntese, o PNE (2014):

> [...] confirma a necessidade da base e define que a União, estados e municípios devem implantar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2014, meta 2). No PNE, a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao Ideb (meta 7); e à formação de professores (meta 15). (PERONI, CAETANO, 2015, p. 341).

Ademais, mesmo não se tornando uma referência de caráter obrigatório, é preciso ainda neste processo considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para articular a BNCC à pedagogia das competências, haja vista que os PCNs foram uma tentativa de padronização do currículo pautado em competências que não obteve aceitação da comunidade escolar e de especialistas de áreas como a educação, currículo e políticas educacionais. Resgata-se, portanto, dos PCNs o retorno à pedagogia das competências no plano pedagógico, avaliativo, formativo e curricular contemplados na BNCC.

Para ampliarmos as discussões em torno da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, precisamos considerar a concepção que rege esses dispositivos e tem sido associada à normatização de propostas que atingem o trabalho pedagógico, a saber: a pedagogia das competências.

Fundamentada nas teses do suíço Philipe Perrenoud, a pedagogia das competências é "uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em

conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p. 7). Assim sendo, para seus defensores, essa corrente articula aprendizagens úteis aos alunos para atender às exigências do mercado de trabalho, buscando acompanhar o movimento dinâmico das mudanças que perpassam esta sociedade.

Em síntese, a pedagogia das competências prima pelo trato com conhecimentos necessários à vida cotidiana, manifestando características pragmáticas e utilitárias, o que contribui expressivamente para a manutenção do sistema capitalista. Em consequência disso, encontra-se enquadrada no plano das "pedagogias do aprender a aprender", assim nomeada por Newton Duarte (2001) para representar um conjunto de pedagogias hegemônicas que estão enraizadas na escola nova.

Diante disso, a pedagogia das competências naturaliza a adoção do projeto burguês que fragiliza a educação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Tal medida tende a propiciar a oportunidade de impor limites aos trabalhadores haja vista que a formação proposta nesta perspectiva objetiva a capacidade de adaptação do homem ao modelo vigente. Para esses fins, advogam por um currículo flexibilizado composto de conhecimentos que se fazem úteis à vida cotidiana nas suas formas imediatas – não se promove, portanto, uma aproximação aos conhecimentos sistematizados, tão necessários ao desenvolvimento humano nas suas formas mais evoluídas.

De modo a acrescentar, Orso (2003) explica que a fragmentação do saber ocorre pela forma em que se encontra organizada a sociedade e o modo de produzir a vida material em cada momento da história.

> Quando surge a sociedade de classes o homem deixa de ser o centro e a qualidade do conhecimento e da sobrevivência passa a depender da posição social que a pessoa ocupa na divisão do trabalho. Nela, uns são instrumentalizados à produção e outros ao controle desta e dos meios de produção. Assim, fragmenta-se a produção, o conhecimento e o homem. Os que produzem não usufruem nem se reconhecem na produção. O conhecimento deixa de ser concebido como uma necessidade de socialização e passa a ser instrumento de controle, de poder e de lucro, isto é, seguindo a lógica do modo de produção, o conhecimento também é privatizado, mistificado e individualizado. (ORSO, 2003, p. 32).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Não à toa que os currículos escolares estão no centro de disputas políticas e ideológicas. A classe dominante busca contemplar, a partir da formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, os seus interesses, controlando tudo aquilo que se ensina nas escolas públicas e privadas. É a partir disso que o currículo é visto como instrumento para perdurar interesses mais propensos à classe dominante.

A ideologia mercadológica presente na BNCC faz avançar os mecanismos de controle sobre a subjetividade humana; sem embargo, o que se verifica a partir desse parâmetro é a proliferação da formação técnica de sujeitos treinados para fazer avançar o sistema que o explora. Para que isso se concretize, as elites concentram-se em controlar a formação das novas gerações de trabalhadores a partir de aptidões pessoais e individuais, que, por meio das competências e habilidades, idealizam a formação do homem polivalente, eficiente, ágil, flexível, que saiba manusear instrumentos de trabalho e que tenha facilidade de se adaptar a situações impostas.

A aquisição dessas habilidades é resultado de um processo de transmissão de determinados conhecimentos que mobilizam competências em um esquema propositalmente prático. Esses conhecimentos devem ser incorporados aos currículos escolares, possibilitando o desenvolvimento do "saber-fazer", tendo em vista a "questão de se saber o que devem ter adquirido os estudantes para serem capazes de fazer o que se espera que eles façam" (RAMOS, 2006, p. 61).

Santos e Orso (2020) descrevem as competências e habilidades enquanto meio de preservar a teoria do capital humano em pleno funcionamento, no sentido de manter o sujeito minimamente desenvolvido para atender o perfil profissional para o mercado de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Ministério do Trabalho e Emprego (2002) descrevem o termo competências como sendo a,

> Capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional. (GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS, 2002, p. 22).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Não por acaso, a abordagem por competências é acolhida para reforçar o vínculo entre o quadro educacional e o mercado de trabalho, uma vez que articula formação humana com os interesses do capital para potencializar o aparelho produtivo. Por subsunção, essa linha tem reproduzido processos de competitividade entre empresas e trabalhadores, principalmente para a ocupação em determinados postos de trabalho. É nesse sentido que a abordagem por competências atua em prol dos interesses do capital em detrimento dos direitos e interesses da classe trabalhadora.

Diante dessas considerações, é notório perceber que não há qualquer indício de formação crítica e qualquer perspectiva de superação da sociedade capitalista, pelo contrário, o que se anseia é a perpetuação desta sociedade e de privilégios da classe dominante. Nesse sentido, ao analisarmos a BNCC, verificamos que os projetos de vida em destaque no documento buscam favorecer esse processo a partir dos princípios da racionalidade, do individualismo e do pragmatismo, preconizando valores como meritocracia e competitividade.

O projeto de sociedade que trata a BNCC tem o viés voltado a uma concepção pragmatista enquadrada nos "posicionamentos valorativos do lema aprender a aprender" Duarte (2001). Entre os quatro posicionamentos valorativos elencados pelo autor, chama-nos atenção nesta discussão o quarto posicionamento, que nutre a ideia de formar o indivíduo apto a se adaptar aos mecanismos da sociedade atual, assim:

> [...] deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que é hoje tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2011, p. 47-48).

Por influência da lógica do capital, a ideia de que o conhecimento transmitido há cinco anos atrás de nada serve é preservada, com a justificativa de que este já não contribui para compor o quadro de aprendizagens essenciais voltados para a concretização e sucesso dos projetos de vida dos alunos. Nessa propositura, firma-se a ideia de que o aluno deve estar em contínua busca pela atualização de conhecimentos técnicos e imediatos, entretanto, o que

verificamos é que essa forma de atualização é, na verdade, uma forma de adaptação célere dos sujeitos às demandas do capital. É sob esses moldes que as políticas educacionais têm sido planejadas, principalmente no ensino médio.

Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia e ensino remoto

Com a necessidade de situar a reforma do Ensino Médio e em contrapartida à BNCC, Ferreti e Silva (2017) expõem que a urgência da MP nº 746/2016 e, posteriormente, da Lei nº 13.415/2017 foi otimizada a partir de quatro situações: a) o baixo desempenho nas avaliações do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; b) a organização de apenas uma trajetória com o número exagerado de treze disciplinas; c) a necessidade da diversificação e d) o baixo índice de entrada no ensino superior e o número considerável de matrículas na educação profissional.

Muitos elementos são colocados ao longo da Lei nº 13.415/2017, sobre os quais não conseguiremos discorrer aqui em atendimento às especificidades legais deste texto, no entanto, queremos elencar alguns dos quais consideramos como fundamentais a este debate: a) a formação em tempo integral, confundida com a formação integral; b) a obrigatoriedade apenas da oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; c) a organização de itinerários formativos; d) o aceite de profissionais com notório saber, admitindo professores sem formação específica e a e) parceria entre público e privado, que tem chances de ser incentivada em tempos de pandemia, especialmente na organização do ensino remoto.

Em relação à formação integral do aluno, o que fica estabelecido na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) é o aumento da carga horária de aula, inicialmente de 800 (oitocentas) horas para 1.000 (mil) horas anuais, em um prazo de cinco anos, podendo chegar até a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, sem prazo para o cumprimento, o que não se configura como formação em tempo integral, já que consideramos um aumento mínimo de tempo escolar, muito menos educação integral. Nesse contexto, as alterações dispostas na LDB n° 9.394/1996, com a inclusão do § 7° no Art. 35°(BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017), estabelecendo “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

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

socioemocionais", parece estar atentas sobre a necessidade da formação em múltiplos aspectos, como o físico, o cognitivo e o socioemocional, apresentando um olhar diferenciado, talvez em uma perspectiva de formação humana em sua integralidade. No entanto, estão também articuladas à reforma do currículo, tendo interesse em adequar os sujeitos para atender às demandas do mercado produtivo, seja no viés comportamental como equivalente a competências específicas.

É, nesse sentido, que o Guia de implementação do Ensino Médio apresenta que a juventude precisa ser dona do seu futuro e de suas escolhas, dando a ela a oportunidade de optar pela sua formação, observando sua área de interesse, resultando, assim, no seu "desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro" (BRASIL, 2018, p. 6). No entanto, ao que analisamos, "não haverá escolha de percurso formativo, uma vez que em nenhum momento há obrigatoriedade de existência de mais de uma possibilidade nas escolas é estabelecida pela Lei" (ANDES, 2017, p. 19). Consideramos enganosa essa propaganda, já que irá depender da organização dos sistemas de ensino.

Outra questão está na obrigatoriedade apenas das disciplinas de língua portuguesa e matemática nos três anos do Ensino Médio, impondo o estudo da língua inglesa como única estrangeira, considerando o ensino da arte e da educação física obrigatórios apenas na educação infantil e no ensino fundamental e direcionando o estudo de sociologia e filosofia por meio de "estudos e práticas". Corre-se o risco dessas disciplinas serem "reduzidas a oficinas e módulos ou até o aceite de diplomas ou carga horária extraclasse como comprovação desses estudos, seria o caso da participação dos estudantes em escolas de treinamento de vôlei, futsal, jiu jitsu, etc." (ZANK, 2020, p. 90).

É mister destacar a intencionalidade em ajustar "o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas" (SAVIANI, 2016b, p. 75), ou seja, a elaboração da nova base comum curricular associada à reforma do Ensino Médio têm como função principal a organização dos conteúdos e do trabalho escolar objetivando atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa. Com essa política de regulação pela avaliação, temos como consequências o esvaziamento de conteúdos, o controle do trabalho do professor e, de modo a acrescentar, a ampliação das

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

desigualdades sociais. Em outras palavras, ao selecionar os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade a serem trabalhados na escola, controlando o trabalho do professor e a formação social, a escola passa a se transformar em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista e, portanto, de desigualdade social.

Com relação à profissão docente, Sandri (2017, p. 144) chama a atenção para possíveis alterações, já que há "a possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber", levando à diminuição da contratação de professores com formação específica não apenas na formação profissional. Pode se supor ainda que, dentro da mesma área do conhecimento, ou dos itinerários formativos (na melhor das hipóteses), todos os professores estarão aptos a ministrar todas as disciplinas. Conforme adverte Zank (2020),

> Assim, o professor de física poderá trabalhar biologia, ciências e química, conforme necessidade da instituição e sistema. Perde-se aqui com a generalização e a sobrecarga ao profissional, já que muitos professores, além de trabalharem em vários estabelecimentos diferentes, terão que direcionar seus esforços para pesquisa e organização das aulas em mais de uma disciplina. Nesse sentido, a tendência é de que a reformulação do Ensino Médio também imprima mudanças expressivas nas políticas de formação de professores, ou seja, provoque mudanças profundas na própria carreira docente. (ZANK, 2020, p. 94).

Outra questão que está sendo reforçada aqui é a parceria com as instituições privadas no que se refere à formação técnica e também à distância, implícitas no § 8° do Art. 36, cujo texto determina que a formação técnica poderá ser realizada nas instituições de ensino, mas será permitido parcerias com instituições privadas, conforme a LDB nº 9.694/1996,

> Art. 36 § 8o A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

O ano de 2020 ficou marcado na história mundial devido à pandemia que vitimou milhares de pessoas e trouxe à tona a fragilidade e o despreparo do sistema capitalista e dos governos autoritários. A COVID-19 foi a ponta de lança para colapsar os sistemas de saúde de várias partes do mundo, ao mesmo tempo em que nos mostrou o quão perverso pode ser o neoliberalismo diante de situações caóticas.

A Educação a Distância (EaD) encontrou ambiente propício para ser colocada à prova em momento pandêmico, atendendo a interesses antigos de grupos privados que advogam por essa modalidade. Assim, o neoliberalismo naturaliza e romantiza a EaD como sendo modelo inovador necessário às novas demandas da educação, contudo, não podemos perder de vista que a perspectiva neoliberal sempre teve o interesse em remodelar a educação. Nesse sentido, "[...] lembremos que esta modalidade traz inúmeras vantagens econômicas, pois diminui substancialmente os "gastos", abre um lucrativo mercado e ainda permite uma considerável expansão do ensino em um curto espaço de tempo" (SOARES, 2020, p. 8).

O discurso falacioso em torno da modernização e inovação nas formas de ensinar trouxe à tona as desigualdades sociais existentes, embora ainda sejam ignoradas pela gestão pública. A incoerência desta modalidade é, justamente, crer que todos os alunos terão acesso às atividades propostas e que os professores conseguirão dar conta de todo este formato sem uma formação específica e sem conhecimentos necessários para o manejo dos recursos tecnológicos.

O que nos lança profundas preocupações nesse momento é o improviso[4] da modalidade EaD, assim como do ensino remoto, que devido à pandemia tem sido foco do oportunismo dos empresários da educação. Enfrentamos nos dias de hoje sérios problemas estruturais para aulas *online* no Brasil, tanto para professores como alunos, já que segundo as informações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 42%

[4] MINTO, L. **Educação em tempos de pandemia: professor Lalo Minto critica o improviso na EAD.** Disponível em: https://andesufrgs.org.br/2020/04/16/educacao-em-tempos-de-pandemia-professor-lalo-minto-critica-o-improviso-na-ead/?fbclid=IwAR3t87XJUlu_QfmVrdfqwq7hTGPCXy9Ux15q4qDaE7aU-x_xKaKq3GM6JY. Acesso em: 5 maio 2020.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

dos domicílios não possuem computadores[5]. Além disso, o sistema público em sua maioria tem um aparato tecnológico sucateado e sem qualidade (MALANCHEN, 2020).

Verificamos que o sucateamento da educação pública, realizado intencionalmente pelos governos nos últimos anos, aprofunda-se com a inserção da EaD nos moldes que estamos vivenciando: aulas gravadas com professores que não têm contato com a realidade das diferentes escolas, aulas longas sem interação, uma sobrecarga de atividades para alunos resolverem sozinhos e sem computadores, dificuldade de acesso digital a esse material, entre tantos outros. Além disso, precisamos pensar que muitos alunos estão passando por diferentes situações emocionais nesse momento, como família com doentes ou mortos pela COVID-19, pais desempregados, violência doméstica, entre outros (MALANCHEN, 2020).

Não negamos a importância da tecnologia, ela é bem-vinda desde que seja de qualidade e de acesso a todos, com a devida formação adequada para seu uso. Compreendemos também que um processo de ensino e aprendizagem sem um diagnóstico e planejamento adequados está fadado ao fracasso. A EaD nos moldes ofertados (ensino remoto), por meio de compras de pacotes sem licitação pelos governos, leva ao aprofundamento das desigualdades educacionais e gera somente lucros para os empresários da educação, que acabam por manter o seu domínio cultural e econômico e a hegemonia da classe burguesa (MALANCHEN, 2020).

A defesa do currículo organizado segundo a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino Médio

Reconhecemos os limites do currículo disciplinar, no entanto não trocamos nossas análises pela farsa da organização interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, muitas vezes baseadas nos interesses utilitários e na realidade imediata dos indivíduos. Nossa crítica está na condição em como essas concepções colocam o conhecimento, extremamente utilitarista e imediatista. Uma das questões que colocamos e afirmamos não perder de vista é de que os limites do estudo disciplinar são dados pelo

[5] **BOLETIM ANFOPE** n. 2, v. 30, (27 de Abril 2020, p.09). Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/BOLETIM-02-2020-ANFOPE.pdf. Acesso em: 10 junho 2021.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

próprio processo histórico do conhecimento e a sua superação está alicerçada na superação do capitalismo, segundo Malanchen (2016),

> Podemos afirmar, em tempos de escola e currículo, que a superação possível e relativa dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais precisa ser situada no processo histórico, pois não superaremos plenamente no currículo o que ainda não foi superado socialmente. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, mas pela prática social como um todo. (MALANCHEN, 2016, p. 205).

Portanto, a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas da Pedagogia Histórico-crítica. A sua defesa está em atender aos interesses das classes populares, nunca com um currículo esvaziado, mas, sim, que favoreça a superação do seu estado natural e busque, por meio da educação, a sua segunda natureza, ou seja, de forma objetiva, via processo intencional, que o conteúdo aprendido faça parte do domínio do indivíduo e colabore para o seu desenvolvimento.

Partilhamos da defesa de Saviani pelo conhecimento científico como principal via de ação escolar e, portanto, curricular. O currículo deve direcionar o trabalho com o saber objetivo, sistematizado e científico. Logo, apropriado da fundamentação para a formação do homem integralmente, precisa estar desvinculado de modismos no trabalho educativo. Trata-se de entender a escola como espaço de produção, de pesquisa e de conhecimento em níveis elevados.

Uma das críticas que endossamos à BNCC é o esvaziamento de conteúdos científicos, entendido como negação do compromisso com a ciência e com a formação dos sujeitos históricos. Nega-se, portanto, o conhecimento histórico da humanidade necessário ao desenvolvimento da capacidade crítica e à autonomia de pensamento para lutar pelos direitos (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 357).

A educação passa a atender apenas a demanda do sistema produtivo, especialmente em relação ao Ensino Médio, sendo que, tanto da MP nº 746/2016 quanto da Lei nº 13. 415/2017, destaca a necessidade em investir no "capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas do conhecimento;

e melhorar os resultados do desempenho escolar" (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 358). Investir em capital humano é dar prioridade aos conhecimentos úteis na perspectiva do setor produtivo. Nesse sentido, a escola, ao otimizar o tempo de formação dos estudantes nesta etapa da educação, deve buscar a formação para a empregabilidade e para a ascensão dos diversos setores econômicos, ou seja, "da necessidade da formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado" (BRANCO *et al*, 2018).

Em sentido oposto, partimos do pressuposto de que o homem é definido pelo trabalho, e precisa do conhecimento histórico da humanidade para que possa ser inserido na sociedade e na cultura humana o que só pode acontecer pelas interações sociais de forma indireta e pelo trabalho escolar de forma intencional e direta. A escola, portanto, tem objetivos específicos e deve contar com um currículo que tenha como finalidade essa apropriação, delineando basicamente o domínio das ciências naturais e sociais, da linguagem escrita e da matemática.

Desse modo, entendemos a politecnia para o ensino médio como a "formação necessária para todos independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade" (SAVIANI, 2014b, p. 120). Ainda segundo o autor, e buscando contextualizar a leitura, entendemos que o verdadeiro sentido de escola ativa, apta a desenvolver a autonomia nos estudantes e as mais diversas capacidades criativas, está em caminho absolutamente oposto do que explicita o "novo" ensino médio e a sua reorganização do currículo via a pedagogia das competências. A formação que buscamos está fundamentada nos conhecimentos históricos e a sua relação necessária com a atividade prática do trabalho humano, enquanto ponto de partida e como ponto de chegada.

Considerações Finais

Mesmo que parecida derrocada nos dispositivos legais que articulam a atividade educativa e curricular no país, consideramos o nosso trabalho como professores e pesquisadores em educação dentro da categoria contradição explicitada por Marx[6] e defendida por Saviani na Pedagogia Histórico-crítica, ou seja, da necessidade do trabalho

[6] MARX. Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

educativo em não se submeter a "artifícios criados por teorias pedagógicas imediatistas, utilitaristas e pragmáticas" (MALANCHEN, 2016, p. 170). E, mesmo que isso se apresente na contra mão do processo, está para o nosso trabalho lutar para a formação e universalização do conhecimento para os estudantes enquanto posição política.

À medida com que as reformas educacionais são organizadas e propagadas por instituições que advogam por sistemas de controles preocupados com o avanço do capital, avança-se na difusão de desigualdades que precarizam cada vez mais a escola pública e, portanto, a formação integral dos seus alunos.

Ao retirar da escola os conhecimentos mais desenvolvidos, subjaz aos trabalhadores e futuras gerações uma formação que promove o desenvolvimento de uma visão de mundo restrita e incapaz de compreender e analisar de modo aprofundado as contradições existentes no sistema capitalista, chegando até mesmo a não se reconhecerem enquanto classe explorada. Neste cenário, para além da superação dos processos formativos imediatos, a relação entre o sujeito e o processo educativo deve contemplar a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos.

De nossa parte, o que se espera é o enfrentamento dessas formas nefastas de controle que interferem de forma direta nas políticas educacionais e na educação escolar por meio da configuração dinâmica de um conjunto de reformas nutridas em grande medida por representantes do setor econômico empresarial.

Para tanto, empreendemos a necessidade de que professores e demais agentes envolvidos no processo educativo tenham "domínio de fundamentos que permitam ir além das aparências e do imediatismo pragmático e utilitarista que tantas vezes se fez presente no cotidiano escolar" (MALANCHEN, 2016, p. 174). Dos educadores, espera-se o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a tal ponto de contribuírem de forma revolucionária com a formação e a compreensão da totalidade pelos indivíduos sociais.

Nesse sentido, concordamos que o debate sobre alterações curriculares não pode acontecer isoladamente, de cima para baixo. É imprescindível o conhecimento sobre a realidade das escolas e a participação dos professores e pesquisadores em educação. É preciso entender que "as desigualdades de condições de oferta, por exemplo, quando deparadas com um currículo padrão, extremamente prescritivo como se vê especialmente na

terceira versão da BNCC, coloca as escolas em condições distintas" (SILVA, 2017, p. 43). As escolas que têm condições estruturais mais precárias, com maior número de faltas de alunos e professores, por exemplo, terão maior dificuldade em seguir as exigências curriculares e de avaliação propostas.

Acreditamos, portanto, que uma mudança curricular não tem condições mágicas de inverter os problemas e as dificuldades encontradas no chão da escola que perpassam gerações. E, muito longe disso, devem ser justificadas a partir da necessidade imposta de melhorar índices em avaliações externas, como exposto desde as primeiras propagandas do Movimento Todos pela Base Nacional Comum Curricular. Também não são mudanças nominais como disciplina para componentes curriculares ou as escolhas por caminhos/itinerários (Ensino Médio) que transformará, com viés na totalidade, a formação dos estudantes. A organização do currículo escolar que interessa aos filhos da classe dos trabalhadores está distante desse encaminhamento. Ela precisa garantir o acesso a todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, com a finalidade da sua apropriação e utilização para tomada de consciência sobre o real, sobre a sociedade, segundo Saviani (2016b),

> A organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada "sociedade do conhecimento" (SAVIANI, 2016b, p. 82).

Aqui se apresenta o papel fundamental da educação escolar, o qual não podemos nos esconder ou desistir: o papel de dar subsídios à formação das crianças e da juventude para uma nova sociedade, uma nova organização social, igualitária e com melhores condições de vida. Pensando nisso, o currículo é parte importante na organização da escola, é vivo e, portanto, deve ser instrumento de luta dos educadores, sendo ele quem delimita os conteúdos que devem ser apropriados pelas novas gerações.

Referências

ANDES. **A contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN Brasília, DF: 2017.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2017.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 10 junho 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n° 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Mec: 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3508. Acesso em: 10 junho 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria visgotskiana. Campinas – São Paulo. Autores Associados, 5ª ed. 2011.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n° 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 junho 2021.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS. **Certificação de competências profissionais. Ministério do Trabalho e do Emprego**. Brasília: OIT, 1. ed. 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

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

MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EAD: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista educação e cotidiano ressignificado online**. Edição v. 1 n. 04 (2020). Disponível em: https://rpcr.com.br/index.php/revista_rpcr/article/view/1. Acesso em: 12 maio2021.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

ORSO, P. J. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. Campinas: ETD – **Educação Temática Digital**, v.5, n.1, p.25-39, dez. 2003. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10404/ssoar-etd-2003-1-orso-os_desafios_do_conhecimento_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2003-1-orso-os_desafios_do_conhecimento_e.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017. Disponível em: http://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18607. Acesso em: 10 junho 2021.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. IN: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras aproximações. 8.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575. Acesso em: 10 junho 2021.

SAVIANI, D. **A lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V. *et al*. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terras Sem Amos: Brasil, 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, nº17, p.337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658. Acesso em: 18 maio 2021.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez. 3. ed. 2006.

ZANK, D.C.T. **Base Nacional Comum Curricular e o "novo" Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino, Unioeste/Foz do Iguaçu: 2020.

Submissão em: 15-06-2021

Aceito em: 07-07-2021

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

PSICOLOGIA ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Maria Clara Favarão Crespi[1]
Ricardo Eleuterio dos Anjos[2]

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar contribuições da psicologia escolar/educacional para a formação docente no contexto da pandemia de Covid-19, por meio de um relato de experiência de estágio supervisionado em psicologia escolar. A partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o trabalho foi realizado em uma escola pública de um município do interior do Estado de São Paulo no período de um semestre letivo, totalizando 152 horas de atividades. A sistemática de atuação girou em torno de quatro aspectos: observação/avaliação, onde a estagiária realizou o levantamento de necessidades; relatório de observação/avaliação, caracterizado pela apresentação dos dados coletados; elaboração e apresentação do projeto de intervenção e; o processo de intervenção, que foi realizado de forma remota. O trabalho buscou a superação de uma atuação patologizante historicamente constituída em psicologia escolar, e possibilitou a instrumentalização docente no que se refere à especificidade do trabalho educativo, bem como a escuta e o acolhimento com vistas à atenuação do sofrimento docente intensificado no período da pandemia.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Prática Docente. Formação Docente. Pedagogia Histórico-Crítica.

SCHOOL PSYCHOLOGYAND TEACHER TRAININGINTHECONTEXTOF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: This article aims to present contributions from school system/education psychology for teacher training in the context of the Covid-19 pandemic, through a report of supervised internship experience in educational psychology. Based on the assumptions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, the work was carried out in a public school in a municipality in the interior of the State of São Paulo in the period of an academic semester, totaling 152 hours of

[1] Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) com a pesquisa "Precarização do trabalho docente no período da pandemia da COVID-19: uma intervenção formativa com professores do ensino fundamental II à luz da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural." financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Psicóloga, formada pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), e Professora de Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Foi bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) na área de Análise, ênfase em Equações Dinâmicas em Escalas Temporais, com a pesquisa "Estudo da integral de Riemann em escalas temporais".

[2] Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação Escolar pela UNESP, Campus de Araraquara (mestrado e doutorado com bolsa da CAPES). Líder do Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, ligado ao Departamento de Psicologia da Educação da UNESP, Campus de Araraquara. Atualmente é professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da UNOESTE, Campus de Presidente Prudente-SP; professor e supervisor de estágios em Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia do Esporte da UNOESTE. Editor da Revista Colloquium Humanarum. Com base nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, realiza pesquisas sobre os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação escolar de adolescentes; Politecnia; Trabalho e educação. Autor de artigos e capítulos de livros.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

activities. The operating system revolved around four aspects: observation/evaluation, where the intern carried out the needs assessment; observation/evaluation report, characterized by the presentation of data collected; elaboration and presentation of the intervention project and the process of intervention, which was carried out in an online remote way. The work sought to overcome a pathologizing performance historically constituted in educational psychology and made possible the instrumentalization of teachers with regard to the specificity of educational work, as well as listening and welcoming aiming at attenuating the teaching suffering that was intensified during the pandemic period.

Keywords: Educational Psychology. Teaching Practice. Teacher Training. Historical-Critical Pedagogy.

LA PSICOLOGÍA ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Resumen: Este artículo pretende presentar las aportaciones de la psicología escolar/educativa para la formación del profesorado en el contexto de la pandemia de Covid-19, a través de un informe de experiencia de prácticas supervisadas en psicología escolar. Basado en los supuestos de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica, el trabajo fue realizado en una escuela pública de una ciudad del interior del estado de São Paulo durante el semestre escolar, totalizando 152 horas de actividades. La sistemática de actuación giraba en torno a cuatro aspectos: la observación/evaluación, donde el alumno realizaba el estudio de necesidades; el informe de observación/evaluación, caracterizado por la presentación de los datos recogidos; la elaboración y presentación del proyecto de intervención y; el proceso de intervención, que se realizada a distancia. El trabajo buscaba superar una actuación patologizadora históricamente constituida en la psicología escolar, y permitía la instrumentalización de los profesores respecto a la especificidad del trabajo educativo, así como la escucha y la acogida para mitigar el sufrimiento docente intensificado en el periodo de la pandemia.

Palabras clave: Psicología Educacional. Práctica Docente. Formación del Profesorado. Pedagogía Histórico-Crítica.

Introdução

Durante o percurso na Graduação, muitas atividades podem ser desenvolvidas visando o encontro entre teoria e prática, um exemplo são os estágios. O Estágio Supervisionado em Promoção de Saúde, Trabalho e Educação do curso de Psicologia da Universidade do Oeste Paulista tem como objetivo a possibilitar a vivência prática tanto de conteúdos teóricos do curso como de temas transversais relacionados a espaços e contextos particulares ligados à Psicologia, desenvolvendo o questionamento crítico-reflexivo, atuação

ética, metodologias de trabalho, dentre outros, ligados a instituições e organizações de saúde, educação ou relacionadas ao trabalho em geral.

Assim, tem-se como fundamental considerar o contexto local e social onde o estágio esteja ocorrendo. No caso dos anos 2020 e 2021 essas práticas foram diretamente atingidas e influenciadas pela pandemia da COVID-19 e suas consequências sociais e particulares. Por ser uma doença de um vírus altamente transmissível, muitos governos estabeleceram medidas de distanciamento social para tentar estabilizar e minimizar as altas taxas de contágios e não haver o colapso das redes de saúde, como o Governo do Estado de São Paulo, que desde Fevereiro de 2020 estabeleceu quarentena e instituiu o Plano SP em todos os 645 municípios do estado (SÃO PAULO, 2020a; 2020b). Assim, as regiões e cidades eram classificadas de tempos em tempos de acordo com critérios específicos, onde, a depender dessa classificação, mais ou menos estabelecimentos podiam abrir as portas com atendimento presencial (SÃO PAULO, 2020b). De acordo com o Plano SP as instituições escolares não correspondiam a serviços essenciais até 26 de março de 2021, ficando a cargo de classificações, leis e decretos estaduais e municipais suas aberturas ou não (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020a; SÃO PAULO, 2020b, 2020c, 2021).

Essas mudanças impactaram a rotina escolar e pessoal dos professores e alunos, pois além das restrições fora-escola, muitas modificações ocorreram no ambiente escolar. O ensino remoto emergencial tomou o lugar do ensino presencial, utilizando-se, principalmente de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o contato entre docentes, grupo gestor e alunos e seus responsáveis, com aulas em ambientes virtuais, além da utilização de materiais produzidos pelos professores e entregue aos alunos com dificuldade com o acesso à *internet* (BRASIL, 2018; GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020b)

Tendo essas ideias em vista, o presente artigo apresentará uma experiência dos autores no Estágio Supervisionado em Promoção de Saúde, Trabalho e Educação realizada em uma escola pública municipal de ensino fundamental no segundo semestre do ano de 2020. O estágio contou com carga horária de três horas semanais de supervisão e orientação com o professor responsável pelos estagiários em Psicologia Escolar, além de quatro horas semanais com a instituição, corpo gestor e docentes da escola em questão, de maneira

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

remota. A prática do estágio foi realizada por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por conta das medidas de biossegurança para o controle da disseminação da COVID-19 e seguindo as orientações propostas pelo Conselho Federal de Psicologia (2020) quanto às práticas e estágios durante o período de pandemia. O público-alvo do estágio foi o corpo docente da instituição, contando com a presença do corpo gestor e estagiários de outras áreas durante as práticas.

Metodologia

O estágio supervisionado foi realizado em uma escola pública de um município do interior do Estado de São Paulo, tendo como especificidade dessa atuação o âmbito da Psicologia Escolar. O trabalho foi estruturado a partir da sistemática de atuação para psicólogos escolares proposta por Meire e Tanamachi (2003), que consiste em quatro etapas: avaliação, relatório de avaliação, elaboração do projeto de intervenção e a intervenção propriamente dita, embasados nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. A aproximação entre essas teorias justifica-se, tal como afirma Martins (2013), não apenas por terem a mesma base epistemológica, o materialismo histórico e dialético, mas, sobretudo, porque ambas defendem a transmissão dos conceitos científicos como condição para o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

A partir do momento em que o Ministério da Educação propôs novas medidas quanto às aulas e estágios pela Portaria nº 544/2020, o Conselho Federal de Psicologia elaborou um documento com orientações para as práticas e estágios durante o período de pandemia, definindo as possibilidades de seu desenvolvimento em caráter remoto levando em consideração o contexto e particularidades de cada local (BRASIL, 2020; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020). Assim, por conta da pandemia da COVID-19 e os protocolos e medidas de distanciamento social vigentes no local de estágio, foi necessário reformular a maneira de como se contatar e estar próximos ao local e ao público-alvo, não deixando de atingir os objetivos propostos e levando em consideração toda a consequência objetiva e subjetiva dessa experiência.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Importante deixar claro que, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2020), reuniões/contatos síncronos correspondem a todos os participantes participarem simultaneamente e no mesmo ambiente virtual. Já reuniões/contatos assíncronos dizem respeito à interação entre os participantes sem a necessidade de estarem ao vivo num mesmo ambiente virtual (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020).

Processo de avaliação

A pandemia da COVID-19 fez com que as escolas fossem temporariamente fechadas para as práticas presenciais e as aulas passassem a ser trabalhadas de maneira remota, utilizando principalmente do meio virtual para contato e trabalho docente. Os contatos e encontros entre profissionais tiveram que ser reelaborados para melhor atender a todas as demandas e limitações de cada um, mudando radicalmente toda uma estrutura e uma dinâmica de funcionamento dentro da instituição escolar, afetando diretamente a prática pensada inicialmente para o estágio, isto é, um estágio na modalidade presencial. Assim, todo o contato com as equipes gestora e docente foi feito de forma remota síncrona, utilizando plataformas virtuais que todos tinham acesso.

O primeiro contato dos autores com a instituição escolar foi feito por meio do diretor da escola, que também contribuiu e auxiliou na etapa de avaliação, proposta na metodologia seguida. Por meio de seu discurso e de documentos disponibilizados foi possível compreender a história e o contexto social da escola e seus setores, assim como começar a ter contato com as principais demandas dos alunos, docentes e gestores. De modo geral, a escola pertence à rede municipal de ensino, tendo cerca de 440 alunos de sete a onze anos de idade e 26 professores compondo a equipe docente, sendo dezenove da base comum, isto é, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e Histórica, e sete das especialidades entre Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Informática Educacional e Educação Especial. Durante o período da prática do estágio, os contatos entre professores, alunos, equipes gestora e administrativa aconteciam de maneira virtual e as aulas ocorriam na modalidade de ensino remoto síncrono e assíncrono por meio do *YouTube*, *WhatsApp*,

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Google Meet e entrega na escola de materiais elaborados pelos docentes para os alunos que precisassem.

As principais demandas trazidas pela equipe gestora foram relacionadas à dificuldade de se contatar os responsáveis de alguns alunos, a falta de experiência dos docentes na modalidade de ensino remoto e o relato de dificuldades com rotina e trabalho por parte dos docentes.

Desse modo, neste caso específico do estágio, foram observadas possíveis consequências da implantação do ensino remoto emergencial na saúde do docente, assim como uma dificuldade na prática educativa, que, de acordo no materialismo histórico-dialético, é a transmissão direta e sistematizada dos conteúdos humanos acumulados no decorrer da história objetivando a humanização e autonomia dos alunos, consequencias essas que atingem diretamente os processos de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2009; PASQUALINI, 2013). Assim, é possível pensar na prática de estágio em Psicologia Escolar nas condições do local de estágio, pois, por mais que a diversidade de atuação do psicólogo dentro da instituição escolar seja ampla, como mostra a especialidade na Resolução CFP 013/2007, tem-se que o grande objetivo deste profissional em escolas é contribuir para que o conhecimento historicamente acumulado seja socializado de maneira a humanizar os alunos, propondo projetos que foquem na socialização dos conhecimentos e práticas de formação, valorizando o trabalho docente e lutando contra os processos de patologização e medicalização (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007, 2019; MEIRE, TANAMACHI, 2003).

Relatório de avaliação

Após a compreensão da histórica e do contexto particular da escola e da análise das demandas relatadas pela equipe gestora, foi possível elaborar um relatório desta avaliação. Meira e Tanamachi (2003) destacam a necessidade de realizar o relatório de avaliação, não apenas para organizar a ação do psicólogo escolar, mas também, para deixar os profissionais das instituições cientes do que foi analisado e o que será objetivamente realizado no local.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

De acordo com as demandas e os dados apresentados foi possível ter indicativos para duas frentes de intervenção possíveis: i) a instrumentalização da equipe docente da unidade escolar com formação teórica das contribuições da psicologia à educação escolar, visando um espaço de escuta e acolhimento grupal diante as dificuldades pedagógicas diante o período de pandemia e um espaço de troca de experiências e reflexões conjuntas sobre a própria atuação docente; ii) um plantão psicológico, individual e/ou grupal, para docentes com o objetivo da criação de um espaço de escuta e acolhimento psicológico seguindo os protocolos de biossegurança e o sigilo.

O relatório foi apresentado à equipe gestora, discutindo-se sobre qual das opções seria mais relevante e possível no espaço de tempo disponível para a realização do estágio na instituição.

Elaboração do projeto de intervenção

Após a análise, acordos e aprovação do relatório de avaliação pela diretoria escolar, foi escolhida a primeira proposta como a que mais contribuiria para a equipe da instituição escolar naquele momento, pois além de possibilitar um espaço de compartilhamento de experiências, possibilitando a formação de um grupo mais acolhedor e empático, as consequências frente às demandas se mostraram mais imediatas, sendo redigido e melhor especificado o plano de intervenção.

Assim, foi possível uma elaboração mais complexa e detalhada sobre a intervenção em si, como o planejamento preciso e personalizado ao público-alvo e rotina escolar, aprofundamento nos tópicos da formação e divulgação mais ampla da proposta da prática do estágio junto aos docentes da escola. Importante ressaltar que toda a prática do estágio em Psicologia Escolar seguindo com as diretrizes e recomendações do Conselho Federal de Psicologia (2020) quanto à atuação do psicólogo e também quanto aos estágios durante a pandemia da COVID-19.

O objetivo geral da intervenção foi instrumentalizar a equipe docente da unidade escolar, além de ter como objetivos específicos oportunizar espaço de escuta e acolhimento grupal diante as dificuldades pedagógicas e dos cotidianos de trabalho durante o período de

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pandemia, oportunizar espaço de troca de experiências para reflexão e instrumentalização da atuação docente, auxiliar os docentes com a compreensão dos temas propostos e apresentar teorias psicologias que contribuem à educação escolar. Os principais temas escolhidos para os debates foram: a apresentação teórica sobre a organização curricular, metodologias pedagógicas e conhecimentos acerca da periodização do desenvolvimento psíquico.

Intervenção

Os encontros com as equipe gestora e corpo docente foram organizados semanalmente por meio de plataformas *on-line* para reuniões síncronas, com a utilização de textos personalizados elaborados pela autora para a discussão, troca de experiência e de aprendizagens. Além disso, foram elaborados e disponibilizados materiais informativos digitais aos participantes com os principais pontos discutidos e informações relativas à prática docente para possíveis discussões assíncronas. Ao todo foram treze encontros, havendo entre eles encontros para formação dos professores propostos e coordenados pela rede municipal e encontros coordenados pela equipe gestora, com cerca de 30 pessoas participando, dentre elas docentes, diretor, coordenadoras e estagiários de outras áreas.

Os principais temas trabalhados e discutidos foram os desafios que os docentes estão enfrentando no período de aulas remotas e as consequências pessoais e profissionais, organização curricular e suas influências na prática docente, em especial no ensino remoto, teorias pedagógicas, frisando seus fundamentos e metodologias, tendo como principais referências Collor (2019), Ferreira e Santos (2018), Malanchen (2016) e Saviani (2009), além de trabalhar o desenvolvimento psíquico humano e periodização do desenvolvimento, em especial as etapas do público alvo da escola, crianças de até 11 anos, sob a ótica da concepção histórico-cultural, zona de desenvolvimento próximo e nível de desenvolvimento atual, além do trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, utilizando como principais referências os textos de Barroco (2011), Duarte (1996) e Pasqualini (2013).

Durante a prática do estágio outras demandas pessoais e profissionais foram sendo descritas, muitas delas compartilhadas entre os docentes, como a insegurança quanto à

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

aprendizagem dos alunos na modalidade remota, colocando a culpa da dificuldade ou não aprendizagem na própria prática educativa, e em consequência, em si mesmos, a não/má adequação das rotinas, dificuldades no contato com alunos e alta demanda em cima dos professores por parte das famílias ou responsáveis dos alunos, transformando-os como "depósitos" (expressão de um dos professores participantes), causando pensamentos de incapacidade e sofrimento emocional nos docentes. Essas demandas foram sendo trabalhadas no tempo oportuno e o acolhimento do próprio grupo em relação a essas queixas quase grupal permitiu com que os professores fossem reelaborando suas práticas e suas questões pessoais.

Ao final da prática do estágio foi feito um diálogo com os professores e gestores, relembrando todos os conceitos trabalhados e as experiências vividas. Por meio dos encontros e discussões foi possível uma melhor compreensão, principalmente, das visões de mundo, aluno e prática docente para cada professor, assim como isso influenciava nas metodologias utilizadas tanto em aulas presenciais como em remotas, além do desenvolvimento psíquico humano e as principais características que os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais podem apresentar. A reflexão sobre a própria atuação docente e sobre as dificuldades enfrentadas durante o período de aulas remotas foram pontos de importante reflexão e crítica tanto para o corpo docente como para a equipe gestora.

A participação ativa dos docentes foi fundamental nas discussões, pois além de contribuírem trazendo conhecimentos teóricos sobre os assuntos debatidos, as comparações e discussões sobre os conhecimentos práticos, experiências fora e dentro de sala de aula, experiências tanto no período de ensino presencial como no período de ensino remoto emergencial, foram significativos para a aprendizagem de novos saberes e técnicas, humanização do grupo no ambiente virtual e significação das próprias práticas educativas, principalmente no período de pandemia.

Resultados e Discussão

Em relação ao encontro referente aos desafios e preocupações no trabalho remoto emergencial durante o período de distanciamento social, muitos professores trouxeram

questões físicas, psíquicas e sociais que vão de encontro a sintomas e discursos de pesquisas feitas com professores durante o período de pandemia e discussões sobre o mesmo assunto (INSTITUTO PENÍNSULO, 2020a; 2020b; OLIVEIRA, JUNIOR, 2020; SOLDATELLI, 2020), como sobrecarga de trabalho, falta de rotina e motivação, grande preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a segurança na volta às aulas presenciais, dificuldade com as tecnologias e metodologias pedagógicas propostas para o ensino remoto emergencial; falta de privacidade e horário fixo para o trabalho.

Além disso, um fator discutido foi o fato de muitos professores acabarem se tornando "depósitos emocionais" dos responsáveis dos alunos. Muitas vezes os pais dos alunos viam os docentes como pessoas seguras para relatar todos seus problemas diante as consequências da pandemia, no entanto o professor não estava em condições subjetivas e objetivas para tal, precisando ele de uma ajuda profissional também. Esse é um dos fatos que contribuíram para o agravamento da sobrecarga de trabalho e preocupações, atingindo, principalmente o emocional e físico desses professores. Outro fator bastante discutido entre os docentes foi a falta de apoio e treinamento relacionados às metodologias de ensino em uma educação remota, mostrando que, além de repentina, a mudança entre os modos de ensino foi realizada de maneira desorganizada. Assim, por meio do apoio emocional e psicológico na escuta e acolhimento sem julgamentos, houve a possibilidade do trabalho nestas questões mais subjetivas e com grande carga de sofrimento.

Em relação à organização curricular, houve uma melhor compreensão sobre trabalho específico e coletivo dos professores. Foi discutida a importância da conexão crítica entre as disciplinas e objetos de conhecimentos, objetivando a aprendizagem integral e não fragmentada. Houve também a discussão sobre a dificuldade de fazer essa correspondência entre disciplinas e objetos de conhecimentos no período de ensino remoto, já que o contato com esses alunos está mais restrito e, algumas vezes, difícil ou inexistente.

Quando tratado o assunto sobre Pedagogias e Metodologias de Ensino, discussões acerca da importância de se ter em mente o questionamento sobre a visão de mundo, de aluno e de prática docente foram fundamentais para que houvesse a compressão e comparação entre as diversas Escolas Pedagógicas, mais especificamente a Escola Tradicional e Escola Tecnicista, com Saviani (2009), Movimento Escolanovista, utilizando Collor (2019) e

Saviani (2009), concepção Socioconstrutivista, com Duarte (1996) e Teixeira (2015), Pedagogia das Competências, utilizando Ferreira e Santos (2018), e Pedagogia Histórico-Crítica, com Martins (2013) e Saviani (2009). Assim, após vários encontros nessa temática foi possível construir com os docentes a ideia de que os professores têm o direito de pensar de maneira única em relação a si, sua prática e os alunos, e que essas concepções se assemelham a determinada Escola Pedagógica, e que isso também irá influenciar suas metodologias dentro de sala de aula, mas que é possível trabalhar de diversas maneiras se ela for adequada ao seu objetivo de trabalho.

Já em relação ao público-alvo da escola, o referencial teórico foi o da Psicologia Histórico-Cultural, apresentando, principalmente, o desenvolvimento psíquico humano, zona de desenvolvimento próximo e nível de desenvolvimento atual e alunos com necessidades educacionais especiais, utilizando Barroco (2011), Duarte (1996) e Pasqualini (2013). Assim foi possível a discussão acerca da importância das relações sociais durante o desenvolvimento dos sujeitos e como este se dá, em especial como o professor pode auxiliar no desenvolvimento psíquico dos alunos e sobre as maneiras de se alcançar as máximas potencialidades respeitando as características de cada um.

As principais dificuldades durante o estágio estiveram muito relacionadas à impossibilidade do trabalho presencial e consequente falta do contato com o ambiente escolar dentro da rotina interna da instituição. Pelo tempo disponível para a realização do estágio e a indicação para não ir até a escola, a etapa de avaliação foi feita apenas com os gestores, fazendo com que a estagiária só tivesse contato com a visão deles sobre o que estava acontecendo nos setores escolares e as principais necessidades do corpo docente. Durante o percurso dos encontros com os professores foram sendo relatadas e detectadas outras demandas mais específicas e profundas relacionadas ao dia a dia e a vivências docentes deles. Assim, por mais que houvesse um planejamento prévio para os encontros, foi necessário um enfoque pontual em alguns temas para tentar trabalhar toda a demanda no tempo disponível. Outra dificuldade foi relacionada ao contato 100% *on-line*. Durante os encontros alguns participantes abriam as câmeras e apenas outros davam contribuições em todos os temas discutidos, havendo aqueles que não se mostravam pela câmera e nem

participavam utilizando o microfone ou o *chat* da plataforma. Isso provavelmente teria sido diferente se o encontro fosse presencial e todos estivessem juntos em um mesmo ambiente.

Mesmo assim, por meio do acolhimento, escuta e instrumentalização da prática educativa, foi possível propiciar um ambiente de crescimento profissional e pessoal aos docentes e equipe gestora, oportunizando o desenvolvimento de um maior senso crítico e consciente em relação às suas práticas e às condições objetivas e subjetivas consequentes das medidas de distanciamento social e modificação do modelo de ensino.

Considerações finais

Como visto no decorrer do estágio, durante o período de pandemia e aulas remotas emergenciais, muitos docentes passaram a apresentar demandas comportamentais e emocionais, produtos diretos das consequências das medidas de distanciamento social, que interferem na própria prática docente e que podem ser objetos de intervenção por parte do psicólogo. Além disso, observou-se que muitos alunos e responsáveis também possuíam queixas relativas a este momento de pandemia que podem influenciar nos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, o trabalho do psicólogo nas instituições escolares atravessa segmentos além do corpo docente (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007), podendo ser uma oportunidade de práticas visando o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos mais afetados pelas mudanças impostas pela pandemia, ou trabalhos específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais durante o período da pandemia, ou a colaboração para currículos e técnicas de educação mais eficazes neste momento de aulas remotas, dentre várias outras oportunidades de prática profissional. Assim, pelo fato da Psicologia Escolar lidar com situações além das práticas com características clínicas, mostra-se a importância do profissional conhecer de maneira aprofundada, não apenas conhecimentos relativos à Ciência Psicológica, mas também à Ciência Pedagógica e como ambas se interrelacionam neste ambiente tão específico (MEIRE, TANAMACHI, 2003)

Dessa maneira, é possível concluir que a pandemia da COVID-19 trouxe diversas consequências diretas na prática do estágio, como a impossibilidade do trabalho presencial,

influenciando na busca de informações dentro do ambiente escolar e nos encontros, a utilização de novos meios para a realização do estágio, as demandas características e específicas relativas à metodologia de aula e às consequências dessa metodologia e das medidas de distanciamentos social na vida dos docentes. No entanto, há a possibilidade de enxergar esses fatos muito além de dificuldades e obstáculos, mas sim como a oportunidade de testar e praticar a atuação do psicólogo na escola por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), além da compreensão, discussão e reflexão de demandas diferentes das usuais em tempos com aulas presenciais.

Assim, por mais que as atuações presenciais do psicólogo escolar sejam amplas, mostra-se a possibilidade de continuar trabalhando de maneira eficaz e oportuna por meio remoto síncrono, e até mesmo assíncrono, com a utilização de tecnologias de comunicação, continuando alcançando, mesmo com as dificuldades e restrições, o objetivo da psicologia dentro das escolas e atingindo grande parte dos segmentos escolares com essa atuação.

Por fim, é importante considerar que todo o estágio levou em consideração as três bases indispensáveis para um trabalho psicológico de qualidade dentro de qualquer contexto: o estudo constante, a supervisão e a terapia. Desse modo, o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Promoção de Saúde, Trabalho e Educação aqui descrito, além de permitir do contato com o ambiente escolar e suas particularidades neste tempo de pandemia, cumprindo com os principais objetivos acadêmicos e profissionais, também permitiu certa modificação dentro da instituição escolar atingindo os objetivos propostos inicialmente, tendo sido um meio para vivências e aprendizagens enriquecedoras, que num período sem medidas de distanciamento social e pandemia, não teria sido possível experimentar.

Referências

BARROCO, S.M.S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. *In:* MARSIGLIA, A.C.G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Superior a Distância. **Governo do Brasil**, 2018. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-

distancia#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20%C3%A9,em%20lugares%20ou%20tempos%20diversos. Acesso em: 23 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situações de pandemia no novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP N.º 013/2007**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações.** Brasília: CFP, 2020.

COLLOR, N. Metodologias ativas: o que são, quais as mais famosas e como aplicar. **Blog a**, 2019. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas/#:~:text=Metodologia%20ativa%20%C3%A9%20um%20conceito. Acesso em: 12 setembro 2020.

DUARTE, N. A escola de Vygotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

FERREIRA, F.S.; SANTOS, F.A. Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. **III Congresso de Educação do CECPAN**, 2018. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf. Acesso em: 17 setembro 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Educação altera rotina nas escolas e diretorias de ensino a partir de hoje. **Governo do Estado de São Paulo**, 2020a. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-altera-rotina-nas-escolas-e-diretorias-de-ensino-partir-de-hoje/. Acesso em: 23 março 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Secretaria anuncia ações para minimizar impactos por conta do Coronavírus. **Governo do Estado de São Paulo**, 2020b. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-anuncia-acoes-para-minimizar-impactos-por-conta-coronavirus/. Acesso em: 23 março 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de Pesquisa**: sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil - Estágio intermediário - Maio de 2020.*[S.I.]* , 2020a. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso em: 16 abril 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de Pesquisa**: sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil - Estágio controlado - Agosto de 2020.*[S.I.]*, 2020b. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Sentimentos_-fase-3.pdf. Acesso em: 16 abril 2021.

MALANCHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. *In:* PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N.S.D. (Org.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.1 ed., Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p.17-48.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MEIRE, M.E.M.; TANAMACHI, E.R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In:* MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Org.) **Psicologia escolar**: práticas críticas. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.11-62.

OLIVEIRA, D.A.; JUNIOR, E.P. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In:* OLIVEIRA, D.A.; POCHMANN, M. (Org.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020, p. 207-228.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórica - cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In:* MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p.71-97.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.881, de 22 de Março de 2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. São Paulo, 2020a.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020**. Dispões sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares. São Paulo, 2020b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **FAQ - Volta às aulas 2021**.São Paulo, 2020c. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/FAQ-Volta-a%CC%80s-aulas-2021.pdf. Acesso em: 23 março 2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021**. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informações e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. São Paulo, 2021.

SOLDATELLI, R. Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. **Esquerda Marxista**, 2020. Disponível em: https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/. Acesso em: 26 março 2021.

TEIXEIRA, H. O que é socioconstrutivismo? **Hélio Teixeira**, 2015. Disponível em: http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-socioconstrutivismo/. Acesso em: 10 outubro 2020.

Submissão em: 26-05-2021

Aceito em: 07-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CRISIS, REVUELTA POPULAR Y PANDEMIA: Contribuciones de las organizaciones del profesorado chileno para constituir proyecto educativo emancipatorio (2019-2021)

J. Fabian Cabaluz D.[1]

Resumen: El artículo presenta algunas propuestas educativas y pedagógicas desarrolladas por organizaciones chilenas de profesores/as y trabajadores/as de la educación, a partir de dos procesos sociales: la revuelta popular iniciada en Octubre del año 2019 y la crisis sanitaria, económica y social asociada al COVID-19. En términos metodológicos se opta por un trabajo cualitativo que desarrolla un análisis de contenido en base a documentos e intervenciones públicas de tres organizaciones del país: Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Movimiento por la Unidad Docente, Emancipación: Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular. Se analizan las principales demandas y propuestas del profesorado para contribuir con la construcción de un proyecto educativo (pluri) nacional de cuño emancipatorio. En términos de conclusiones, el artículo permite profundizar en torno a las propuestas del profesorado chileno y sus concepciones sobre las luchas por el derecho a la educación y la democratización de la institución escolar en sus múltiples planos (gestión, financiamiento, currículum, evaluación, etc.).

Palabras clave: Crisis. Revuelta. Pandemia. Profesores. Proyecto Educacional.

CRISIS, POPULAR SOCIAL UNREST AND PANDEMIC: Contributions of Chilean teachers' organizations to establish an emancipatory educational project (2019-2021)

Abstract: The article presents some educational and pedagogical proposals developed by Chilean organizations of teachers and education workers, based on two social processes: the popular social unrest that began in October 2019 and the health, economic and social crisis associated with COVID-19. In methodological terms, qualitative work is chosen which develops a content analysis based on documents and public interventions of three organizations in the country: National Chilean Teachers Association, Movement for the Teaching Unit, Emancipation: Movement of Critical Pedagogies and Popular Education. The main demands and proposals of the teaching organizations are analyzed to contribute to the construction of a (pluri)national educational project of emancipatory nature. In terms of conclusions, the article allows us to delve into the proposals of Chilean teachers and their conceptions about the struggles for the right to education and the democratization of the school institution in its multiple levels (management, financing, curriculum, evaluation, etc.).

Keywords: Crisis. Unrest. Pandemic. Teachers. Educational Project.

[1] Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile. Magister en Educación: Pedagogías Críticas y problemas socio-educativos de la Universidad de Buenos Aires, UBA. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CRISE, REVOLTA POPULAR E PANDEMIA: Contribuições das organizações do professorado chileno para construir um projeto educativo emancipatório (2019-2021)

Resumo: O artigo apresenta algumas propostas educativas e pedagógicas desenvolvidas por organizações chilenas de professores/as e trabalhadores/as da educação, a partir de dois processos sociais: a revolta popular iniciada em outubro do ano de 2019 e a crise sanitária, econômica e social associada à Covid -19. Em termos metodológicos opta-se por um trabalho qualitativo que desenvolve uma análise de conteúdo com base em documentos e intervenções públicas de três organizações do país: Colégio de Professoras e Professores do Chile, Movimento pela Unidade Docente, Emancipação: Movimento de Pedagogias Críticas e Educação Popular. Analisam-se as principais demandas e propostas do professorado para contribuir com a construção de um projeto educativo (pluri) nacional de cunho emancipatório. Em termos de conclusões, o artigo permite um aprofundamento em relação às propostas do professorado chileno e suas concepções sobre as lutas pelo direito à educação e a democratização da instituição escolar em seus múltiplos planos (gestão, financiamento, currículo, avaliação, etc.).

Palavras-chave: Crise. Revolta. Pandemia. Professore. Projeto Educacional.

"*Los profesores llaman al pueblo*
a organizar la más grande revolución
para que nunca jamás en Chile
se lucre con la educación"
(con ritmo de Bella Ciao)
Profesores/as movilizados/as.
Santiago de Chile, Junio, 2019

Crisis del neoliberalismo chileno: revuelta popular y pandemia

Las crisis son momentos o escenarios privilegiados para la comprensión de la complejidad de la realidad social, ya que permiten visibilizar tensiones, posiciones, sujetos, tramas sociales, proyectos, y a su vez, posibilitan analizar con mayor claridad, sin tantas opacidades ni ambigüedades los conflictos y contradicciones sociales, por lo mismo, desde el legado marxiano, se ha reivindicado el estudio en profundidad de las crisis, comprendiéndolas como una instancia favorable para la producción de conocimientos que sean útiles a los intereses de las clases y grupos dominados, explotados y excluidos. Posicionados desde la vasta y amplia tradición del marxismo, podemos sostener que existe una relación estrecha entre crisis del capitalismo y transformación social, lo que se expresa, por una parte, en la emergencia de procesos de recomposición de las formas de acumulación de capital, y por otra, en el desarrollo de procesos de resistencia y revuelta, los que en algunas

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ocasiones permiten abrir escenarios de superación del *statu quo* (López Díaz, 2006; Zavaleta, 2013).

En este marco, nos interesa subrayar que, la crisis que atraviesa al neoliberalismo chileno, impuesto a sangre y fuego por la dictadura cívico-militar (1973-1990) y perpetuado por los gobiernos de la postdictadura (1991-2021), se ha hecho visible a nivel nacional e internacional a partir de la revuelta popular iniciada durante el mes de octubre del año 2019, todo lo cual, se ha visto agravado por la "crisis sanitaria" asociada al COVID-19. Las contradicciones internas del neoliberalismo chileno, que se han develado a partir de la revuelta popular y la pandemia, permiten distinguir, con claridad, al menos tres procesos: primero, un cuestionamiento profundo, radical y mayoritario al modelo societal basado en la privatización de derechos sociales y en la mercantilización de dimensiones fundamentales para la reproducción de la vida (salud, vivienda, educación, pensiones, entre otras); segundo, un agotamiento del modelo económico extractivista, exportador y primario (basado en la explotación cuprífera, forestal, pesquera y frutícola), el cual desde hace al menos quince años ha mostrado señales de estancamiento y decrecimiento. Dicho modelo permitió la acumulación de renta, pero no permitió aumentar la capacidad productiva y tecnológica de los territorios, y ha causado dramáticas consecuencias socio-ambientales, devastando y saqueando los territorios; y tercero, el evidente aniquilamiento del mundo del trabajo por la vía de la precarización, la tercerización y la flexibilización, lo que se ha agravado por el alto nivel de endeudamiento de la clase trabajadora y la debilidad de sus organizaciones sindicales, todo lo cual, ha dificultado su capacidad organizativa, de acción y lucha para avanzar en la superación de sus actuales condiciones de vida (Abarca, 2020; Álvarez, 2021).

En este contexto de aguda conflictividad social, nos interesa develar algunas respuestas de los grupos hegemónicos en lo que respecta al campo educativo, puesto que, en sus formas de acción, se pueden reconocer algunas lógicas con las cuales pretenden perpetuar y recomponer la educación de mercado. Desde nuestra perspectiva, el gobierno y las clases dominantes, han desarrollado un conjunto de políticas que desvelan el carácter profundamente autoritario de la derecha neoliberal chilena, lo que se ha expresado con enorme claridad en: 1. La "Ley aula segura", aprobada a fines del año 2018 y aplicada con toda su brutalidad durante el primer semestre del 2019, ley que sólo ha servido para

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

perseguir, reprimir y judicializar a las organizaciones estudiantiles secundarias; 2. Los intentos por aprobar una ley de "adoctrinamiento ideológico" para perseguir al profesorado que instalara procesos reflexivos y educativos asociados a la revuela popular iniciada en octubre; y 3. En la brutal represión a la movilización callejera, a las protestas populares, los que se ha traducido en decenas de asesinatos, cientos de mutilaciones (daños oculares) y de denuncias de prácticas de tortura, detenciones arbitrarias, abusos sexuales, miles de detenidos/as y presos/as políticos, y el dictado de un conjunto de leyes para judicializar de manera acelerada a los/as que luchan. La represión descarnada, dirigida con ensañamiento hacia la juventud popular, es una hebra de la crisis que da cuenta de la incapacidad política de las clases dominantes para resolver el conflicto social.

Las decisiones del gobierno en materia educativa dan cuenta de formas de procesar políticamente los conflictos de manera completamente autoritaria, desoyendo los planteamientos formulados por organizaciones estudiantiles y docentes. En este sentido, las movilizaciones asociadas a la reforma curricular para 3 y 4 medio que sacaban las asignaturas de historia, educación física y artes como obligatorias, fue discutida y rechazada por vastos sectores de la sociedad civil, sin embargo, el gobierno, no modificó una coma de lo dispuesto por la Unidad de Currículum y Evaluación. Por otro lado, cabe destacar la displicencia de la entonces Ministra de Educación, Marcela Cubillos, para enfrentar la movilización docente del primer semestre del 2019; así como también la insistencia en mantener las evaluaciones estandarizadas (SIMCE, PSU) a pesar de las evidentes e incuestionables condiciones adversas para el desarrollo adecuado de dichos instrumentos. En fin, todas estas son muestras de la cerrazón política del gobierno y de sus lógicas autoritarias y empresariales de comprender la gestión pública.

A lo anterior podríamos agregar que, las autoridades políticas, han mostrado tener una suerte de "camisa de fuerza ideológica" o "corset de cuño neoliberal" que no les permite proponer soluciones a la actual crisis educativa si no es reforzando el modelo y el paradigma educativo dominante. Por lo mismo, desde que se declara el "estado de excepción" y la "crisis sanitaria", iniciando políticas de distanciamiento social, confinamiento y cuarentena, el Ministerio de Educación llama a los sostenedores, directivos y docentes del país a mantener canales de comunicación virtual, de educación remota y a distancia, enfatizando

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

en la importancia de la cobertura curricular, de los objetivos de aprendizaje. Evidentemente las décadas de cuestionamientos a la impertinencia del currículum nacional y la evaluación estandarizada por parte de las organizaciones y movimientos vinculados al campo educativo, son simplemente ignoradas u omitidas por las autoridades políticas.

Finalmente, habría que agregar que desde el gobierno han mostrado una gravísima "miopía de clase" al asumir e impulsar la educación remota y a distancia como política educativa, ya que han invisibilizado una vez más, el gravísimo problema de la segregación y la desigualdad de la sociedad chilena. Con la educación remota, el Ministerio de Educación desplazó una vez más la responsabilidad del acto educativo escolar a las familias, omitiendo así, la brutal y abismal diferencia de capital social y cultural entre las familias chilenas; la decisión de la educación remota ha omitido los enormes problemas de acceso a conectividad, dispositivos tecnológicos y espacios de confort mínimos para educarse en las casas. Los grupos de elite no han visto o no han querido ver la brutal desigualdad constitutiva de nuestro actual sistema educativo.

Considerando lo planteado, nos interesa retomar los planteamientos y las propuestas político-pedagógicas levantadas por las organizaciones de profesores/as, trabajadores/as de la educación y educadores/as populares, para enfrentar la crisis y avanzar en la superación de la educación de mercado. Para ello, analizaremos documentos oficiales publicados por tres organizaciones: El Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (CdP), el Movimiento por la Unidad Docente (MUD) y Emancipación. Movimiento de pedagogías críticas y educación popular.

El profesorado en la revuelta popular y la pandemia: demandas y propuestas

La aguda crisis que atraviesa a la sociedad chilena, ha re-instalado preguntas fundamentales para las organizaciones sociales y políticas comprometidas con las luchas y procesos emancipatorios: ¿qué tipo de sociedad se requiere construir para el tiempo presente y futuro? ¿qué modelo económico resulta adecuado para superar el neoliberalismo? ¿cuáles serían las formas de organización políticas más apropiadas para incrementar los procesos de democratización? ¿qué componentes centrales deberían erigirse como pilares de una nueva

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

carta constitucional?, y en términos específicamente educativos ¿qué educación queremos y necesitamos para el siglo XXI? (FODEP, 2020)

El profesorado, los/as trabajadores de la educación, los/as educadores populares han participado activamente en estas discusiones, colaborando con la configuración y desarrollo de espacios de articulación nacional (coordinadoras territoriales, comunitarias, populares, sindicales) y de reflexión y discusión colectiva (paneles, mesas, conversatorios, encuentros, etc.). A su vez, desde las organizaciones y colectivos de profesores/as, se han elaborado diferentes documentos públicos en los cuales se han formulado demandas y propuestas sectoriales para superar la crisis. A continuación, nos detendremos en analizar algunas de ellas.

a. Propuestas para el proceso constituyente

El Movimiento por la Unidad Docente, MUD, ha sido una de las principales organizaciones del profesorado y los/as trabajadores/as de la educación que se ha preocupado con rigurosidad de incidir en el debate y el proceso constituyente abierto en Chile desde octubre del año 2019. En este marco, han hecho públicos sus posicionamientos en los que refieren a la densidad de la crisis que afecta al pacto de dominación neoliberal y a la importancia de levantar un proyecto educacional articulado a un proyecto sociopolítico, siendo conscientes, de que la constitución de dicho proyecto se encuentra condicionado a la realidad histórico-concreta del país y a las correlaciones de fuerza.

Desde el MUD han señalado que el proyecto sociopolítico que requiere el país debe configurarse a partir de fundamentos anticapitalistas y antipatriarcales. Separando, solamente para efectos analíticos, podríamos señalar que, en términos anticapitalistas, apelan por la construcción de un Estado social que garantice derechos fundamentales (educación, salud, vivienda, seguridad social, etc.); reivindican la renacionalización del cobre y del litio como medidas para configurar un nuevo modelo económico; promueven la constitución de una democracia participativa que potencie la deliberación popular; y apelan por garantizar constitucionalmente el derecho al trabajo, a la huelga, la negociación por rama y la titularidad sindical. Por su parte, en lo que refiere a lo antipatriarcal, levantan la preocupación por reconocer y reparar la desigualdad y opresión histórica hacia las mujeres y disidencias

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sexuales; proponen avanzar en el reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos, y, en la implementación de una Educación Sexual Integral; y enfatizan en la centralidad de visibilizar el trabajo doméstico, ya que las profesoras y trabajadoras de la educación viven condiciones gravísimas de flexibilización y precarización laboral. A lo anterior, habría que agregar que, si bien no refieren explícitamente a la reivindicación de un proyecto sociopolítico anticolonial, si se oponen explícitamente a matrices productivas extractivistas que destruyen la naturaleza y erosionan la soberanía nacional y reivindican la construcción de un Estado Plurinacional que debería permitir avanzar en el reconocimiento de derechos culturales, lingüísticos, políticos y económicos de los pueblos indígenas y en procesos de autonomía y autodeterminación de los mismos (MUD, 2021).

A partir de los lineamientos generales señalados con anterioridad, el Movimiento por la Unidad Docente, ha señalado que la educación debe ser reconocida constitucionalmente como un derecho social fundamental, lo que implica la configuración de un "Sistema Nacional de Educación Pública, laico, inclusivo, gratuito, no sexista y unificado que ponga fin al mercado en educación" (MUD, 2021: 5). Dicho Sistema, tendrá un carácter estatal-comunitario[2], lo que permite articular el resguardo estatal a la educación como un derecho social y la participación deliberante de las comunidades educativas. Con respecto al financiamiento del Sistema de Educación Pública, se ha enfatizado en que no puede ser a partir de la lógica de las subvenciones, sino que debe ser basal, dinámico y participativo. Y en términos pedagógicos, se reivindica la "pedagogía crítica, social y transformadora"[3] la que debería servir para impulsar procesos de humanización, reconocer al ser humano como un sujeto histórico, inacabado; para promover el trabajo intercultural, socio emocional e integral, desarrollando todas las potencialidades de los/as estudiantes (artísticas, valóricas, humanistas, científicas, etc.), promoviendo una educación pertinente y digna para las nuevas generaciones. En coherencia con lo anterior, este nuevo Sistema de Educación Pública deberá promover formas de evaluación muestrales, democráticas y formativas (MUD, 2021)

[2] Ver Caro, M., Reyes, L. (2021). Educación pública y proceso constituyente en Chile. Hacia lo estatal-comunitario como nuevo orden constitucional para la educación del siglo XXI. (apuntes para la discusión). En: Fumando opio, v. II. Santiago: Mutante editores

[3] Ver González, Luis E. (2015). Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente. Santiago: Editorial América en Movimiento.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

En sintonía con las propuestas anteriores, desde Emancipación. Movimiento de pedagogías críticas y educación popular, se ha enfatizado en la importancia de levantar un Proyecto Plurinacional de Educación Pública Comunitaria y Popular, el cual debería oponerse al neoliberalismo y a las diferentes condiciones de dominación, explotación y exclusión. Dicho proyecto debería defender la educación como un derecho social, garantizada y financiada de manera basal y directa por el Estado y autogestionada por las comunidades educativas. Desde esta perspectiva, se apuesta por defender la educación pública, pero en clave comunitaria, con un claro y fuerte sentido emancipatorio. En este sentido se tensionan propuestas liberales y/o estatistas y se pone el foco en lo público-comunitario, en una disputa por lo público, apostando por avanzar en comunitarizar lo público y radicalizar la democracia a partir de un ejercicio colectivo de soberanía y poder popular. Desde la perspectiva del Movimiento Emancipación, la construcción de un Proyecto Plurinacional de Educación Pública Comunitaria y Popular debe surgir desde los/as trabajadores/as de la educación, profesores/as, educadores/as populares, dialogando con el acumulado histórico de experiencias y prácticas políticos-pedagógicas levantadas por las organizaciones populares (Emancipación, 2019).

Como se observa, existen claros puntos de convergencia con respecto a la comprensión de un nuevo sistema y/o proyecto de educación para disputar en el marco del proceso constituyente abierto en el seno de la sociedad chilena. Dichos puntos giran en torno al reconocimiento de la educación como un derecho social, al financiamiento estatal y basal de la educación pública, a la participación deliberante de las comunidades educativas en temas relevantes y pertinentes, al reconocimiento plurinacional y pluricultural de nuestra sociedad, al sentido democratizador, dignificante y emancipatorio de la educación, entre otros. A la base de todos estos planteamientos existe un reconocimiento, implícito en algunos casos y explícito en otros, de que, este tipo de transformaciones educacionales, sólo pueden materializarse en la medida en que se inscriban y articulen con transformaciones sociales, estructurales e históricas.

b. Propuestas pedagógicas y curriculares

La principal organización gremial del país, el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, ha propuesto un conjunto de criterios pedagógicos y curriculares para el trabajo en contexto de pandemia, los cuales surgen a partir de la crítica sistemática a las concepciones técnicas que han sido impulsadas por décadas desde el MINEDUC, que reducen el quehacer docente a la mera implementación del currículum oficial; y que perpetúan lógicas disciplinarias, fragmentarias, atiborradas, descontextualizadas y pretendidamente neutras del currículum nacional.

A partir de las críticas señaladas, el profesorado ha levantado propuestas que avanzan en: la flexibilidad curricular como posibilidad de ajustar el currículum de acuerdo con necesidades específicas de las comunidades escolares; en la transversalidad y la integración para romper con las perspectivas disciplinarias y avanzar en la articulación entre asignaturas; en la contextualización para movilizar saberes y experiencias de las comunidades y territorios escolares; en la relevancia de la dimensión socioemocional del aprendizaje, reivindicando la formación integral de los sujetos; en la inclusión y la diversidad como un criterio complejo de abordar a partir del trabajo de educación a distancia; y en el desarrollo del pensamiento crítico comprendido como generación de reflexión fundada, fomentando el contraste de fuentes e ideas (CdP, 2020b y 2020c).

A lo anterior, habría que agregar que el profesorado chileno, ha desplegado una crítica a la política oficial de la "priorización curricular", puesto que se ha asumido que, en la práctica, dicha propuesta sólo significa una suerte de recorte del currículum oficial, una reducción de los objetivos de aprendizaje y contenidos, pero una perpetuación de los problemas curriculares de fondo. Por el contrario, lo que ha promovido el magisterio es la "nuclearización curricular", concepto que es reivindicado desde la "pedagogía activa e integral" y que enfatiza en impulsar procesos de síntesis y contextualización de los aprendizajes. La nuclearización curricular es defendida como una posibilidad para avanzar en articular asignaturas, contenidos específicos, conceptos u objetivos de aprendizaje. En dicha propuesta, según señalan diferentes documentos públicos, se propone rescatar ciertos elementos del currículum nacional y avanzar en interpretarlos a partir de las diferentes necesidades educativas de las comunidades escolares. No es una propuesta que se enfrenta

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

de manera antagónica al currículum oficial, sino que más bien, a partir de los principios de integración, flexibilidad y contextualización, se van esbozando alternativas superadoras del currículum hegemónico.

Avanzando en la propuesta de la nuclearización curricular, el profesorado incorporó dos importantes planteamientos a su propuesta pedagógica y curricular. El primero de ellos refiere a la importancia de focalizar en "problemas socialmente relevantes", los que remiten a fenómenos y dilemas que son significativos para la sociedad y que deberían ser abordados de manera interdisciplinaria y transversal. Con este planteamiento, se espera que los "problemas socialmente relevantes" se hagan cargo de contenidos controversiales, de conflictos epistemológicos, políticos, culturales y sociales, que provoquen un debate acalorado promoviendo la interacción comunicativa y el diálogo de saberes. Y el segundo planteamiento ha referido a la noción de "contenidos emergentes"[4], los cuales permitirían incorporar saberes, preocupaciones, demandas y desafíos de los/as estudiantes, las comunidades educativas y el entorno territorial (CdP, 2020a y 2020b).

Complementariamente, el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, ha enfatizado en que en el contexto de crisis que atraviesa el país, la educación no puede reducirse a la transferencia y adquisición de conocimientos, sino que debe preocuparse, prioritariamente, del bienestar de los/as estudiantes, de la salud mental y el equilibrio socio-emocional. A lo anterior, se debe agregar que la educación remota no puede dar condiciones de contención para la multiplicidad de problemáticas que aquejan a la infancia y la juventud del país, por lo tanto, el acompañamiento pedagógico socioemocional a los/as estudiantes y sus familias, adquiere particular relevancia (CdP, 2020b y 2020c)

Finalmente, habría que agregar que, en términos evaluativos, no se han levantado grandes propuestas, salvo el llamado a suspender las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE y la PTU, argumentando que no existen las condiciones de igualdad para responder dicha evaluación, condiciones que, por el carácter altamente segregador del sistema

[4] Ver: Pinto Contreras, Rolando (2021). Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana. Polisemia de visiones y prácticas populares. Santiago de Chile. Editorial Latinoamericana.

educativo, tampoco existían previo a la pandemia. En la misma línea se ha solicitado suspender la evaluación docente, lo que se ha logrado durante los años 2020 y 2021.

c. Luchas por las condiciones de trabajo

El Colegio de Profesoras y Profesores de Chile y el Movimiento por la Unidad Docente se han posicionado desde el inicio de la crisis social, política y sanitaria que vive el país, en la defensa de los derechos laborales, y, han señalado que, las medidas asociadas a la educación a distancia sólo deben comprenderse a partir de una condición de excepcionalidad. En este marco, ambas organizaciones han denunciado la vulneración de derechos y normas de los/as trabajadores/as de la educación por un conjunto de prácticas que atentan contra las condiciones laborales, que generan sobre carga de trabajo, estandarización de la práctica docente y agobio, todo lo cual, ha provocado numerosos problemas de salud al profesorado y el conjunto de los/as trabajadores/as de la educación.

Ante estos problemas el profesorado ha demandado respeto irrestricto a los derechos laborales, prohibición de menoscabo y de despidos, garantizar estabilidad laboral, proveer el acceso universal y gratuito a internet y planes de datos, dotación de insumos computacionales, entrega de materiales de trabajo, establecer una proporcionalidad de 50-50% de horas lectivas y no lectivas, establecimiento de pausas pedagógicas en el calendario escolar, pago completo e integro de salarios, ejercicio del derecho a la desconexión en horarios fuera de los establecidos contractualmente, garantizar estabilidad laboral, crear un estatuto único para el conjunto del profesorado con el objeto de mejorar las condiciones de trabajo, entre otras medidas (CdP et all, 2021; MUD, 2021).

Otro aspecto relevante señalado por las organizaciones docentes dice relación con el reconocimiento de que el ejercicio docente es un trabajo altamente feminizado y, por tanto, resulta doblemente complejo a las profesoras el sostener responsabilidades laborales de la mano de labores reproductivas, de cuidado y crianza. En este sentido, se ha hecho un llamado explícito a visibilizar la centralidad del trabajo doméstico, reproductivo y de cuidado de las trabajadoras de la educación y a considerarlo un factor relevante para el momento de distribuir responsabilidades. Adicionalmente, se ha reafirmado la relevancia de promover una educación feminista integral que ponga acento en la crianza y el cuidado compartido. Y

finalmente, se ha advertido de no establecer amonestaciones o amenazas a las profesoras y trabajadoras de la educación que en el marco de la pandemia deben lidiar simultáneamente con el trabajo asalariado y el trabajo doméstico (CdP, 2020a; CdP et all, 2021; MUD, 2021).

d. Demandas materiales

El profesorado chileno ha demostrado durante la crisis, un sensible conocimiento de las desigualdades de la sociedad chilena, las mismas que permiten explicar las causas profundas de la revuelta popular de octubre del 2019. Por lo tanto, en un escenario agravado por la pandemia, se ha evidenciado con mayor radicalidad la desigualdad del sistema educativo y las diferencias gigantescas en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad a internet por parte de los/as estudiantes del país. De hecho, el profesorado ha denunciado que sólo el 40% de los/as estudiantes de la educación pública del país tienen acceso a internet. Por todo lo anterior, desde las organizaciones docentes se ha exigido el catastrar la accesibilidad de acceso a internet y dispositivos tecnológicos por parte del estudiantado y de los/as trabajadores/as de la educación; el disponer de espacios educativos en la televisión abierta; y en la importancia de que los establecimientos educacionales colaboren con la entrega y distribución de canastas familiares y materiales de estudio (CdP, 2020c).

Por supuesto que las demandas materiales no son antojadizas, pues el profesorado ha estado colaborando activamente con mejorar las condiciones de vida de quienes componen las comunidades escolares, en este sentido, su sensibilidad ante la desigualdad es porque la viven y la comparten de manera cotidiana, porque han colaborado con procesos de vacunación, con la distribución de canastas y alimentos, con la entrega de materiales de estudio, ha dispuesto de sus recursos personales (computadora, planes de internet, teléfonos, etc.) para responder a las necesidades de los/as estudiantes, han intentado colaborar con las complejas exigencias actuales (CdP, 2020c).

Desde nuestra perspectiva, durante el tiempo que se ha extendido la crisis, ha existido una responsabilidad política directa de las autoridades, en las escasas o nulas condiciones generadas para garantizar el derecho a la educación en el país. Un ejemplo cotidiano de lo anterior dice relación con el debate en torno al reingreso a clases presenciales, puesto que el actual ministro de educación, Raúl Figueroa, ha sido obstinado en impulsar dicha medida,

pero poco a señalado con respecto a las condiciones higiénicas y de seguridad, al acceso a instalaciones de agua potable y sanitarias, a las garantías para asegurar el distanciamiento de los/as estudiantes y así evitar contagios y la propagación del virus. El desprecio por la vida humana, y particularmente, de la clase trabajadora y los sectores populares ha sido una tónica del actual gobierno de Chile.

A modo de conclusiones

Desde la revuelta popular iniciada en Octubre del año 2019, y pasando por la pandemia del COVID-19, la sociedad neoliberal se encuentra atravesando una profunda crisis orgánica. En este complejo escenario, se deben leer y analizar las propuestas y demandas desplegadas por las organizaciones de trabajadores/as de la educación, profesores/as y educadores/as populares, las cuales responden, por un lado, a asuntos coyunturales, y por otro, intentan formular posiciones estratégicas que permitan avanzar en la superación del Estado subsidiario y la educación de mercado.

Entre las demandas y propuestas de carácter coyuntural, encontramos aquellas referidas a las condiciones de trabajo en el marco de la educación a distancia o educación remota. En este sentido, las denuncias contra el agobio laboral, las demandas por la estabilidad y el pago integral de los salarios, las exigencias por provisión de acceso a internet y recursos tecnológicos para docentes y estudiantes, el establecimiento de pausas pedagógicas, la reivindicación del derecho a la desconexión, la demanda por la distribución de alimentos y recursos de aprendizaje a las comunidades educativas, son planteamientos que intentan poner en el centro de la discusión nacional, el problema de las condiciones materiales consideradas relevantes para garantizar el derecho a la educación en el contexto de la crisis. A su vez, las demandas y propuestas centradas en la preocupación prioritaria por el acompañamiento pedagógico socioemocional y la suspensión de las evaluaciones estandarizadas y la evaluación docente son reivindicaciones de naturaleza pedagógica que también se inscriben en el contexto de excepcionalidad asociado a la crisis.

Ahora bien, entre las demandas y propuestas de naturaleza más estratégica, se encuentran todas aquellas asociadas a la incidencia en el proceso constituyente, destacando los planteamientos en torno al “Sistema Nacional de Educación Pública”, formulados por el

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Movimiento por la Unidad Docente, y el "Proyecto Plurinacional de Educación Pública Comunitaria y Popular" formulado por el Movimiento Emancipación, los cuales como señalamos con anterioridad, son coincidentes en numerosos aspectos y retoman diferentes aspectos de las propuestas levantadas por organizaciones estudiantiles, docentes y sociales, desarrolladas durante aproximadamente dos décadas de movilización y lucha (2001-2021). A su vez, las propuestas pedagógicas y curriculares que levantan las banderas de las pedagogías críticas, de la nuclearización curricular, de los problemas socialmente relevantes y de los contenidos emergentes, parecen ser planteamientos que pueden perfilarse como perspectivas político-pedagógicas que trascienden la actual coyuntura y que pueden dotar de contenido la configuración de movimientos pedagógicos en nuestra sociedad. Finalmente, nos parecen estratégicos, los planteamientos que señalan el carácter altamente feminizado del trabajo docente y que desde ahí reivindican la urgencia de visibilizar el trabajo doméstico, reproductivo, de cuidado y crianza.

Desde nuestra perspectiva, las demandas y propuestas de carácter coyuntural y estratégico no deben analizarse en clave dicotómica ni jerárquica, sino que ambas tienen que lograr articularse en agendas y programas de lucha que robustezcan a las actuales y venideras organizaciones de profesores/as, trabajadores/as de la educación y educadores/as populares. Como se viene discutiendo hace décadas, no se trata de levantar banderas sindicales y gremiales desvinculadas de asuntos educativos y pedagógicos, así como tampoco se trata de levantar grandes proyectos político-pedagógicos que abandonen las luchas por las condiciones materiales y de trabajo. Las complejidades de la crisis actual empujan a las múltiples organizaciones de educadores/as a articular fuerzas, entrelazar organizaciones y sintetizar proyectos.

Referencias

Abarca Lizana, Ignacio (comp.) (2020). **Contribuciones en torno a la revuelta popular (Chile 2019-2020)**. Santiago de Chile. Editorial Kurü Trewa.

Álvarez Vergara, Marco (coord.) (2021). **La revuelta chilena. Estrategia, izquierdas y movimientos sociales**. Santiago de Chile. Editorial Pehuén y GPM.

Caro, M., Reyes, L. (2021). **Educación pública y proceso constituyente en Chile. Hacia lo estatal-comunitario como nuevo orden constitucional para la educación del siglo XXI. (apuntes para la discusión)**. En: Fumando opio, v. II. Santiago de Chile. Mutante editores.

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (2020a). **Plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria**. https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2020/04/PLAN-EDUCATIVO-DE-EMERGENCIA-1.pdf.

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (2020b). **Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia. A partir del Plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria**. http://revistadocencia.cl/web/images/orientaciones/Orientaciones_1.pdf.

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (2020c). **Propuestas para enfrentar la crisis en el sistema educacional en el momento actual de la pandemia**. https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2020/05/Analisis-y-propuesta-CP-para-la-crisis-covid-19.pdf.

Colegio de Profesoras/es de Chile, FENATED, FESITED, FTS-Chile, FESICOP y SREI (2020). **Propuesta para enfrentar el agobio laboral en educación en pandemia**. https://www.unidaddocente.cl/wp-content/uploads/2021/04/Propuesta-para-enfrentar-el-agobio-en-pandemia.pdf.

Emancipación (2019**). Documento base: Emancipación. Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular. Por una educación pública, comunitaria y popular**.

Foro por el Derecho a la Educación Pública (2020). **Documento de sistematización, Encuentro nacional: "De la revuelta a la pandemia. Organizados para transformar la educación como un derecho social"**. http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/09/Foro-por-el-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica-2020-Sistematizacio%CC%81n-Encuentro-Nacional-20-Junio-2020.pdf.

González, Luis E. (2015). **Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente**. Santiago: Editorial América en Movimiento.

López Díaz, Pedro (2006). **Capitalismo y crisis. La visión de Karl Marx**. México D.F. Editorial Itaca.

Movimiento por la Unidad Docente, MUD (2021). **¡Una buena escuela para el nuevo Chile! Propuestas educativas-pedagógicas para una nueva Constitución**. https://www.unidaddocente.cl/wp-content/uploads/2021/03/UNA-BUENA-ESCUELA-PARA-EL-NUEVO-CHILE.-Propuestas-MUD-Educacion-Constitucion.pdf.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pinto Contreras, Rolando (2021). **Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana. Polisemia de visiones y prácticas populares**. Santiago de Chile. Editorial Latinoamericana.

Zavaleta Mercado, René (2013). **Clase y conocimiento**. En Obra completa. Tomo II. Ensayos 1975 – 1984. La Paz, Plural Editores.

Submissão em: 14-06-2021

Aceito em: 13-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

IMPACTOS DO ENSINO REMOTO: a questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia numa Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia

Carolina Borghi Mendes[1]
Jorge Sobral da Silva Maia[2]
Mateus Luiz Biancon[3]

Resumo: O contexto pandêmico em decorrência da COVID-19 tem evidenciado inúmeras dificuldades e contradições da vida em nossa sociedade. As determinações da esfera política e econômica se aguçaram trazendo implicações ainda mais diretas ao desenvolvimento dos processos educativos. A formação inicial docente nas Instituições de Ensino Superior não ficou isenta de debilidades, em especial, quando analisamos a etapa do Estágio Supervisionado Obrigatório, momento em que as/os licenciandas/os observam, participam e atuam na realidade das escolas públicas da Educação Básica. Diante disso, este estudo tem como propósito discorrer sobre as implicações do cenário de pandemia na realização do Estágio de licenciandas/os do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense, em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Temos como método o Materialismo Histórico-Dialético e assumimos como proposição pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentos que norteiam a função, o desenvolvimento e os objetivos do Estágio na formação inicial docente neste Curso e a discussão realizada neste artigo. Partimos da compreensão de que o Estágio é um momento fundamental para qualificar a concepção de mundo das/os licenciandas/os no que concerne à realidade das escolas públicas brasileiras, às determinações que elas sofrem do modelo de organização da sociedade atual e ao papel da educação, tendo impacto na futura práxis docente. Assim, as limitações impostas pelo regime remoto precisam ser analisadas, visando permitir, dentro das condições concretas, que esta etapa formativa contribua com a formação e a atuação docente.

---

[1] Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP e graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação, e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Ciências (LEPEC), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho/PR (UENP-CJ). Atualmente é Professora Colaboradora do Colegiado de Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) na UENP-CJ. Tem experiência na Educação Básica e Superior. Atua principalmente nas áreas: Formação de Professores; Educação Ambiental; Fundamentos da Educação; Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado, Desenvolvimento Humano e Políticas Educacionais.

[2] Biólogo, Doutor em Educação para a Ciência (UNESP). Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC/CNPq)

[3] Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática, pelo PCM, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pelo PECEM, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto B na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho, curso de Ciências Biológicas. Pesquisador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC/CNPq) Atua na Área de Ciências Biológicas e Educação para o Ensino de Ciências e Biologia, com Pesquisas em Humanidades, Formação de Professoras/es com Fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica, Educação em Sexualidades Crítica e Educação Ambiental Crítica.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Palavras-chave: Formação Inicial do Professor, Pedagogia Histórico-Crítica, Ensino de Ciências, Estágio Supervisionado.

IMPACT OF THE DISTANCE TEACHING: the question of mandatory supervised training on Biology and Science Teaching at Parana State University during pandemic

Abstract: The pandemic of COVID-19 has shown a number of difficulties and contradiction in our society. Educational activities have been suffering various attacks from the sphere of politics and economics. The initial formation of teachers in higher education institutions hasn´t been apart from such attacks, especially considering the mandatory supervised training, in which students observe, take part and act at public schools in primary and elementary education. Therefore, this study aims at discussing about the impact of COVID-19 pandemic on the supervised training of Biology and Science Teaching at Parana State University, due to the need of distance teaching and learning in the basic educational system. The methodological approach consists of the dialectical and historical materialism in according to Historical Critical Pedagogy, once its foundations have supported both the course-plan and the discussion raised in this article. We understand that the supervised training is an essential way for enhancing students' world-view, concerning the reality of Brazilian public schools, how they are influenced by our society, the role of education in this scenario and the impact of such processes in their future activity. Thus, we analyze how limited is the distance teaching and learning from a well-qualified supervised training, in order to provide students with a good education.

Key-words: Initial Formation of Teachers, Historical-Critical Pedagogy, Science teaching; Supervised Training.

IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA: la cuestión de la Pasantía Supervisada Obligatoria en la Enseñanza de las Ciencias y Biología en una Universidad Estatal de Paraná en tiempos de pandemia

Resumen: El contexto de la pandemia resultante de COVID-19 ha evidenciado innumerables dificultades y contradicciones en la vida de nuestra sociedad. Las determinaciones del ámbito político y económico se han agudizado, trayendo implicaciones aún más directas al desarrollo de los procesos educativos. La formación inicial docente en las Instituciones de Educación Superior no estuvo libre de debilidades, especialmente, cuando analizamos la etapa de la Pasantía Supervisada Obligatoria, momento en que las/los licenciadas/os observan, participan y actúan en la realidad de las escuelas públicas de Educación Básica. Por tanto, este estudio tiene como propósito discutir sobre las implicaciones del escenario pandémico en la realización de la Pasantía de licenciandas/os del Curso de Ciencias Biológicas de una Universidad Estatal de Paraná, en consecuencia de los procesos educativos en régimen remoto tanto en Educación Superior como en Educación Básica. Tenemos como método el Materialismo Histórico-Dialéctico y asumimos como proposición pedagógica la Pedagogía Histórico-Crítica, fundamentos que orientan la función, el desarrollo y los objetivos de la Pasantía en la formación inicial docente en este Curso y la discusión realizada en este artículo. Partimos de la comprensión de que la Pasantía es un momento fundamental para calificar la concepción del mundo de las/os licenciandas/os en lo que se refiere a la realidad de las escuelas públicas brasileñas, las determinaciones que ellas sufren del modelo de organización de la sociedad

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

actual y el rol de la educación, impactando en la futura praxis docente. Así, las limitaciones impuestas por el régimen remoto necesitan ser analizadas, con el objetivo de permitir, dentro de las condiciones concretas, que esta etapa formativa contribuya con la formación y actuación docente.

Palabras clave: Formación Inicial del Profesor; Pedagogía Histórico-Crítica; Licenciatura Plena; Enseñanza de las Ciencias; Pasantía Supervisada.

Introdução

A pandemia causada pelo SARS-CoV-2 e sua descoberta no início do ano de 2020 mobilizaram a sociedade para buscar compreender as implicações que a COVID-19 geraria à saúde humana e a dinâmica social de maneira geral. A comunidade científica global se dedicou, desde então, a desenvolver estudos que pudessem auxiliar na produção de vacinas para proteção das populações e minimização dos casos graves da doença, ao mesmo tempo em que avançou no entendimento dos mecanismos utilizados pelo vírus.

No âmbito político, diferentes ações foram propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para proteção das cidadãs e dos cidadãos em nível global. Por um lado, isso auxiliou na coordenação de medidas e, por outro, explicitou o descompromisso de alguns governantes e a corrida de outros para proteger suas populações.

Em pouco mais de um ano de pandemia notou-se como as medidas de higiene, isolamento e distanciamento social são necessárias, atuando em união com a vacinação em andamento. Isso exigiu que muitas das atividades e serviços não essenciais tivessem alterações na forma como deveriam ser desenvolvidos. Houve a necessidade de reformular os planejamentos e formas de conduzir as atividades nas instituições de ensino de nível básico, técnico e superior, resultando no que ficou popularmente conhecido como ensino em regime remoto.

No Brasil, diante da incipiente gestão federal do Ministério da Educação e da flexibilidade para gestão dos níveis de ensino, estados e municípios optaram por adotar estratégias específicas na condução dos processos educativos. Vimos a tentativa de reabertura das escolas recebendo parte dos estudantes e adotando medidas de distanciamento e de higienização e a luta das professoras e professores, especialmente da rede pública, para barrar essa tentativa por conhecerem a realidade das instituições, de estudantes e temerem por suas vidas e de seus familiares. Mais uma vez, o desenvolvimento do ato educativo tornou-se uma acirrada disputa ao mesmo tempo em que escancarou a situação que se

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

encontram as escolas públicas em nosso país, bem como a realidade dos estudantes e toda comunidade escolar.

Muitas instituições mantiveram a prerrogativa do ensino em regime remoto com a adoção de estratégias didáticas que permitissem o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. As Universidades, por suas especificidades, foram as que precisaram se organizar para que os componentes curriculares dos cursos de graduação fossem cumpridos, dentro do possível, e o ano letivo finalizado, com significativas variações nas medidas tomadas, sejam em decorrência da configuração do âmbito universitário, sejam pelos documentos oficiais publicados nas esferas estaduais e federal.

Os cursos de licenciatura, em específico, se depararam com a realidade do ensino remoto em duas faces: a da Universidade e a da Educação Básica. Isso porque o Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial de professoras e professores, seja atendendo a Resolução nº. 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), seja condizente com a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), é componente curricular obrigatório que exige de licenciandas/os a atuação na Educação Básica, pública e/ou privada, e foi mantido em regime remoto.

Assim, estudantes em formação devem realizá-lo atendendo as normas internas das Universidades e de seus cursos, o que pode envolver o desenvolvimento de modalidades de observação, participação e regência, por exemplo. A realização deste componente durante o ano de 2020 fez com que estudantes de licenciatura vivenciassem, em alguma medida, a condução do processo educativo na Educação Básica em regime remoto e, por outro lado, tivessem que lidar com os desafios e implicações para concluírem essa etapa formativa juntos às/aos docentes supervisores de estágio das escolas e das Universidades.

A característica atípica e inusitada deste processo formativo no último ano não foi encerrada. Cientes de que particularmente no contexto brasileiro as inferências geradas pela pandemia à condução da vida em sociedade não têm previsão para serem contornadas e que um novo ano letivo, de 2021, está sendo iniciado ou em andamento sem perspectiva de alteração da condição de regime remoto para o Ensino Superior e para Educação Básica até

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

o momento, torna-se importante que produções científicas se debrucem em analisar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial docente em regime remoto, tanto para o planejamento iminente deste componente curricular para o presente, quanto para que se iniciem reflexões sobre possíveis implicações à futura práxis docente dos atuais licenciandos e licenciandas.

Para isso, o presente estudo se concentra na análise e discussão sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório em regime remoto num curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense. Neste curso assume-se a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) como a teoria pedagógica que fundamenta os Estágios Supervisionados Obrigatórios relacionados ao Ensino de Ciências e ao Ensino de Biologia.

Acompanhando este processo como professores durante o ano de 2020 e utilizando dados coletados por meio das atividades dos Estágios junto às/aos estagiárias/os tivemos subsídios para desenvolver este estudo em duas frentes: as implicações à formação inicial docente em decorrência do Estágio em regime remoto no âmbito do Ensino Superior; e as implicações à formação inicial docente em decorrência da realização do Estágio vinculado à Educação Básica em regime remoto.

Objetivo

Discorrer sobre as implicações do cenário de pandemia na realização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios de licenciandas/os em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense, em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica.

Fundamentos metodológicos

Temos como método o Materialismo Histórico-Dialético e assumimos como proposição pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2010; 2012), fundamentos que norteiam a função, o desenvolvimento e os objetivos do Estágio na formação inicial docente e a discussão realizada neste artigo.

Os dados analisados são oriundos de sistematizações dos autores, com base em registros próprios em decorrência do acompanhamento dos Estágios realizados em escolas

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

públicas localizadas no Norte Pioneiro do Paraná e de licenciandas/os durante as disciplinas de Estágios do Curso de graduação, uma destinada ao Ensino de Ciências no Ensino Fundamental - Anos finais, componente do terceiro ano do Curso, e outra ao Ensino de Biologia no Ensino Médio, atendendo ao componente do quarto ano. O Estágio do terceiro ano foi realizado por vinte e três estagiárias/os distribuídos em cinco escolas com um/a docente supervisor em cada instituição, e no Estágio do quarto ano tivemos vinte e seis estagiárias/os divididos em quatro escolas, sendo que em uma delas contamos com duas professoras supervisoras e, nas demais, um/a docente supervisor. Assim, os dados apresentados neste estudo são oriundos de produções escritas dos autores e das/os licenciandas/os, observações sistemáticas durante os Estágios e entrevistas semiestruturadas (GIL, 2008) com docentes da Educação Básica supervisores de Estágio.

Reunimos os dados em dois eixos de análises interrelacionados: 1. dados referentes às disciplinas de Estágio do Ensino Superior; 2. dados referentes ao regime remoto na Educação Básica. No primeiro eixo temos como categoria de análise as modalidades e práticas pedagógicas dos Estágios em Ensino de Ciências e em Ensino de Biologia, na qual buscamos compreender as modificações, desafios e limitações colocados ao desenvolvimento dos Estágios no Curso de licenciatura e a apropriação de conhecimentos e da realidade escolar pelas/os licenciandas/os diante das especificidades do regime remoto. No segundo eixo buscamos verificar as implicações que o regime remoto na Educação Básica[4] trouxe aos Estágios Supervisionados referente às peculiaridades enfrentadas por estudantes e docentes nas escolas públicas, o que foi estruturado em três categorias: i. Adesão de estudantes da Educação Básica ao processo pedagógico em regime remoto; ii. Desafios encontrados pelas/os docentes diante do regime remoto; iii. O processo pedagógico

[4] Importante pontuar que a denominação *ensino em regime remoto* que utilizamos neste estudo quando nos referimos ao processo educativo na Educação Básica no estado do Paraná segue a mesma adotada pela Secretaria da Educação e do Esporte do estado (SEED), ainda que possam ser imputadas considerações críticas sobre o que foi realizado como ensino remoto e o que, de fato, caracteriza essa nova modalidade emergencial de ensino. Tal ressalva se relaciona ao entendimento de que a nomenclatura *remoto* "significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos [...] de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus" (BEHAR, 2020). Contudo, no decorrer deste estudo apresentaremos apontamentos que indicam que não houve uma transposição das características do ensino presencial para o remoto, mantendo-se aulas síncronas, com interação entre docentes e discentes, por exemplo.

realizado na plataforma online oficial da Secretaria de Educação e do Esporte do estado do Paraná (SEED), denominada *Aula Paraná*.

Optamos por apresentar e analisar os dados tendo como base as categorias mencionadas, mas desenvolvendo-as de forma relacionada ao longo do texto, com intuito de esclarecer ao leitor o intrínseco vínculo entre as implicações verificadas aos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

Os processos formativos em regime remoto: apontamentos sobre os Estágios Supervisionados Obrigatórios e a Educação Básica

O Estágio Supervisionado Obrigatório é um momento formativo dos Cursos de licenciatura que permite às/aos estudantes conhecerem a realidade do processo educativo nas escolas, investigando a práxis pedagógica de docentes atuantes. Apesar de haver no senso comum uma tentativa de relacionar o Estágio com um momento da 'prática' dos cursos de formação docente, adotamos que ele não se dissocia da teoria, de tal forma que a realidade se apresenta às/aos estagiários que, por sua vez, necessitam de um aporte de conhecimentos que lhes permitam compreendê-la. Isso envolve o reconhecimento de que a educação escolar sofre determinações de esferas da sociedade e que entender o que se processa nela vai além do acompanhando das atividades realizadas nas salas de aulas e no interior da escola. Assim, a realização do Estágio envolve desvelar o real em profundidade, ainda que na particularidade que é a educação escolar e o trabalho docente desenvolvido nela (CARVALHO, 2013; BIANCON *et al.*, 2020).

O cenário atual de pandemia descortinou o exposto, recolocando no centro do debate a necessidade de se analisar as implicações incutidas à educação escolar e aos processos formativos, em geral. Muitas foram as modificações exigidas das escolas e das Universidades para manutenção das atividades educativas diante das medidas sanitárias, de distanciamento e isolamento social. Houve a necessidade da adoção de um novo formato, o ensino remoto, que reconfigurou a dinâmica escolar como forma de atender o que procedia na esfera social.

Contudo, o ensino remoto não foi uma modificação *per si*. Ela desencadeou alterações nas comunidades escolares, familiares e em outras relacionadas e no interior das

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

práticas educativas tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado Obrigatório precisou lidar duplamente com esta configuração: primeiro por ser um componente dos Cursos de licenciatura no Ensino Superior, nível que passou a atender ao regime remoto como mecanismo de manutenção das atividades formativas e, concomitante, por estar intrinsecamente relacionado à Educação Básica.

As implicações que dizem respeito ao Ensino Superior envolvem o desenvolvimento das/dos estagiárias/os enquanto discentes e futuras/os docentes, isto é, na realização das atividades de Estágio e, sobretudo, na apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiam a formação e a futura práxis pedagógica.

Nos Estágios do Curso de graduação analisados houve a necessidade de alteração do Plano de Atividades para atender as normativas e especificidades do ensino remoto. As modalidades e práticas pedagógicas do Estágio em Ensino de Ciências e em Ensino de Biologia foram parcialmente modificadas, a critério da coordenação de Estágio e do corpo docente do Curso e atendendo as diretrizes da Instituição de Ensino Superior, buscando favorecer o desenvolvimento do componente curricular e a formação discente, apesar das limitações existentes. Em regime presencial, os Estágios envolviam, obrigatoriamente, a observação e a participação, tanto sobre a realidade escolar, quanto sobre prática pedagógica entre estudantes e docentes, além da regência, composta pela realização de pelo menos duas aulas em cada ano da etapa de ensino correspondente, ou seja, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais para o Estágio em Ensino de Ciências, e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio para o Estágio em Ensino de Biologia.

A observação foi mantida, mas seu desenvolvimento foi modificado. No que se refere à realidade escolar, não foi mais possível conhecer as escolas em seus espaços físicos e materiais, tampouco as relações estabelecidas entre os vários agentes escolares, conforme discutido em trabalho anterior (BIANCON *et al.,* 2020). Por isso, o reconhecimento das características das escolas se restringiu ao que se podia pesquisar e analisar sobre cada uma em plataformas específicas sobre a educação escolar no estado do Paraná, não sendo possível constatar tais condições presencialmente. A observação das relações entre os agentes se reduziu ao acompanhamento de docentes e de suas respectivas turmas de estudantes por meio da dinâmica educativa em grupos online (via *whatsapp* e *Google Classroom*, por

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

exemplo). Não foi possível observar Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classe, Coordenação Pedagógica etc., nem as tomadas de decisões e graus de autoridade que permitiriam compreender:

> [...] a equipe administrativa e as possíveis interações dialógicas entre o funcionamento da direção, a organização da escola e as relações sociais estabelecidas entre professoras/es e outras/os funcionárias/os da escola pública e estudantes, pais, mães e/ou responsáveis pelas/os estudantes, buscando compreender as possíveis relações de poder ou a potencialidade da escola como espaço de democratização intelectual e política junto a seus agentes sociais (BIANCON *et al.,* 2020, p. 449).

De forma semelhante, a modalidade de participação que consistia em permitir que estagiárias/os se envolvessem em atividades escolares e pedagógicas, seja auxiliando professoras e professores na realização de ações em sala de aula junto às/aos estudantes, seja participando de momentos formativos e de discussões como em Hora de Trabalho Pedagógico, em projetos de pesquisa e extensão ou em atividades extraclasse. A modalidade foi mantida em regime remoto, mas restringiu-se à participação em grupos online entre estudantes e docente supervisor de estágio via *WhatsApp* e *Google Classroom*, por exemplo.

Os processos educativos em regime remoto ganharam contornos próprios em cada turma de estudantes e docentes da Educação Básica, com mecanismos, práticas e recursos didáticos variáveis para atender as necessidades da comunidade escolar, exigindo modificações na modalidade regência do Estágio. Para atendê-la passamos a concentrar as atividades na realização de planejamentos didáticos, trabalhados, discutidos e avaliados coletivamente entre estagiárias/os e docente regente das disciplinas de Estágios do Curso. Dessa forma, as/os discentes não ficaram responsáveis pela realização de aulas junto às/aos estudantes da Educação Básica, já que para muitos não havia essa possibilidade, seja pela ausência de desenvolvimento de aulas síncronas entre docente e estudantes (como pelo *Google Meet*), seja pela falta de adesão de estudantes a esses momentos síncronos. A alternativa adotada pela Secretaria de Educação e do Esporte (SEED) do Paraná e por outras de diferentes estados consistiu no desenvolvimento de aulas online por plataforma no *Youtube* e/ou transmitidas por diferentes mídias como canais televisivos, gravadas por diferentes docentes, e que abordavam conteúdos para os diversos anos do Ensino

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Esse formato se tornou o mecanismo do processo pedagógico para a maioria das/os estudantes do estado e, consequentemente, a estratégia pedagógica condutora do ato educativo e adotada por docentes que, diante da situação vivenciada, deixaram de ser os protagonistas do desenvolvimento do ato de ensinar aos seus respectivos discentes.

Além de implicar na realização das regências, este cenário refletiu no desenvolvimento da observação sistemática do ato educativo de docentes de Ciências e Biologia junto às/aos estudantes da Educação Básica, elemento para análise das/os estagiárias/os. As premissas para essas observações envolviam a compreensão dos objetivos do ensino de Ciências e Biologia e sua relação com a humanização dos estudantes; a seleção, organização e sequência de conteúdos nas disciplinas; as atividades e os recursos didáticos selecionados para realização das aulas; os processos avaliativos; a relação entre docentes e estudantes para entendimento da afetividade e vínculo entre eles na prática pedagógica; e possíveis incidentes, ou seja, situações que evidenciassem "relações de poder existentes na comunidade – que refletem na reprodução de desigualdades, injustiças e outros elementos, fruto de relações hegemônicas e alienadas" (BIANCON *et al.*, 2020, p. 454).

Buscamos manter os objetivos que sustentavam tal observação, adotando estratégias que considerassem as condições concretas específicas deste regime. Se antes o ato de observar se direcionava ao ato pedagógico entre docente e estudantes das turmas acompanhadas durante o Estágio, agora, foi necessário reconhecer, em alguma medida, o ato pedagógico adotado pela SEED. Por isso, as/os estagiárias/os observaram um conjunto de aulas de Ciências ou Biologia, a depender do ano do Curso, disponibilizadas na plataforma *Aula Paraná*, no *Youtube*, além das aulas específicas das/os docentes supervisores de Estágio com suas turmas, quando ocorreram via *Google Meet*.

As observações das/os estagiárias/os sobre esse formato de condução do processo educativo no estado buscaram verificar os elementos destacados por Biancon *et al.* (2020) no que se refere ao ato pedagógico de Ciências e Biologia, investigando a transmissão dos conhecimentos científicos por meio da seleção, organização e sequência de conteúdos e a relação estabelecida com a prática social, e das atividades e recursos didáticos utilizados. Os

aspectos relacionados à avaliação não puderam integrar esta investigação, conforme abordaremos na sequência.

Para buscar suprir a ausência de condições para a observação e a participação que ampliassem a compreensão das/os licenciandas/os sobre o processo educativo e pedagógico, optamos por realizar entrevistas com as/os docentes supervisores de Estágio, como forma de coletar dados sobre o ato de ensino e aprendizagem de Ciências ou Biologia em regime remoto e, comparativamente, em regime presencial; sobre a realidade escolar e sobre os desafios que este novo regime colocou ao trabalho docente.

Além disso, consideramos que a ampliação de momentos formativos e debates ofertados por docentes e pesquisadoras/es com a utilização de plataformas online deveriam ser aproveitados para apropriação de conhecimentos pelas/os estagiárias/os, tornando-se integrantes dos Estágios em regime remoto inclusive para contabilização de carga horária. Essa complementação pedagógica envolveu aspectos sobre a educação escolar, de maneira geral, especialmente no que se relacionava aos impactos à condução do processo educativo, ao trabalho docente e ao desenvolvimento humano de estudantes em regime remoto, e sobre o Ensino de Ciências ou Biologia, em específico. Para tanto, foram indicadas discussões que os analisassem com base em fundamentos histórico-críticos para contribuir com as aulas desenvolvidas na Universidade pela professora regente dos Estágios.

Implicações à formação inicial docente e ao processo educativo escolar diante do regime remoto

A necessidade da adoção de modificações na condução e na realização dos Estágios em regime remoto já nos indica implicações na compreensão das/os estagiárias/os sobre a realidade escolar e o ato pedagógico de Ciências ou Biologia.

Em relação à plataforma *Aula Paraná* verificou-se que as aulas são organizadas por cada ano do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º) e do Ensino Médio (1º ao 3º). É um mecanismo para que as/os estudantes da rede básica de ensino pública do Paraná possam ter acesso aos conteúdos curriculares. Docentes ministram aulas com cerca de 20 minutos (variável a depender da aula), abordando conceitos e atividades e destinando um tempo (normalmente com cronômetro em tela) para as/os estudantes responderem os exercícios

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

individualmente e para, na sequência, serem corrigidos pela/o professor/a, ou indica-se que os exercícios sejam realizados posteriormente a aula e enviados para a correção da/o docente das turmas. Nesse sentido, as/os discentes precisam ter compreendido a explicação para resolução das atividades, sem oportunidade de sanar dúvidas antes de realizá-las. Já as/os docentes das turmas ficam responsáveis por corrigir exercícios que não formularam, e de sanar dúvidas das/os estudantes sobre os conteúdos abordados nas aulas online, também não desenvolvidas por elas/es, o que os coloca, em alguma medida, como expectadores do processo de ensino, demandando além das ações que já estruturam o trabalho docente, acompanhar as aulas online destinadas às/aos estudantes.

Algo destacado pelas/os estagiárias/os relacionou-se à falta de interação entre docente e discentes nestes momentos de aula pela plataforma da SEED, sem a possibilidade de que as/os estudantes sanassem dúvidas e participassem, a utilização prioritária de recursos como slides projetados num visor de televisão com conceitos e imagens, e as atividades em formato de exercícios de múltipla-escolha, *quiz* ou para indicação de alternativas verdadeiras ou falsas, com foco na memorização de conteúdos abordados na aula. Entendemos que a verificação de aprendizagem por meio dessas atividades poderia ser o objetivo, porém, como não havia correspondência entre docente e estudantes e meios para que a/o docente realizasse a conferência, ela ficou a cargo dos próprios estudantes. Da forma realizada não se trata de um processo avaliativo, no sentido de atender às ações pedagógicas, pois seu caráter espontâneo "não oferece condições para uma avaliação operacional pelo fato de não ter uma direção traçada (condição para a existência da avaliação intencionalmente realizada), expressando-se como aquilo que acontece enquanto acontece" (LUCKESI, 2011, p. 19).

Para compreensão dos mecanismos avaliativos da prática pedagógica na Educação Básica em regime remoto, ainda temos que considerar a diretriz adotada pela SEED para registro e contabilização de presença e avaliação das/os estudantes. Foi disponibilizado como meios a postagem de estudantes no *Classroom* sobre as atividades e/ou avaliações indicadas ou elaboradas pela própria SEED e/ou pela/o docente da disciplina, bem como o momento de encontros entre discentes e docente pelo *Google Meet*. Ainda assim, houve a possibilidade da/o estudante ter acesso às atividades educativas e avaliativas impressas e

entregues pelas unidades escolares, elaboradas pela SEED com a denominação de 'trilha de aprendizagem' e/ou pela/o docente das turmas.

Em entrevista, as/os docentes destacam que estudantes tinham ciência desse requisito avaliativo e de registro de presença, o que se tornou mais um fator para que não acompanhassem as aulas, quando ofertadas, via *Google Meet*, tampouco desenvolvessem as outras atividades solicitadas pelas/os professoras/es para verificação da aprendizagem e acompanhamento do processo formativo. Dessa forma, a avaliação se tornou exclusivamente somativa (quantificação de notas) e não atrelada a apropriação de conhecimentos, tendo como critério apenas a entrega de determinadas atividades. O que se percebe é que este 'elemento didático' evidenciou uma gama de fragilidades no ato pedagógico. Se a avaliação é um processo para verificação de objetivos de ensino e aprendizagem para replanejamento das ações didáticas, nota-se que foi o ato pedagógico que passou a seguir critérios sem que se levasse em conta seu objetivo último, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento das/os estudantes, impedindo também que as/os estagiárias/os analisassem os processos avaliativos e requalificassem a compreensão sobre sua função no ato de ensinar.

Tendo como base os fundamentos abordados por Biancon *et al.* (2020), pudemos perceber que as modificações feitas a alguns aspectos constituintes da modalidade observação trouxeram, em alguma medida, prejuízos à formação das/dos licenciandos se comparado ao que era permitido analisar quando do Estágio presencial. Isso envolveu a impossibilidade de uma compreensão em profundidade sobre o caráter singular, ou seja, as "definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva" (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364) de cada ato pedagógico de Ciências e Biologia e da dinâmica existente em cada escola pública acompanhada, já que os momentos formativos entre docentes e suas respectivas turmas foram escassos. O aspecto singular ganha concretude conforme expressa a universalidade contida nele, o que demanda a mediação das particularidades. A dialética existente nesse processo permite às/aos licenciandas/os a análise da prática social global (SAVIANI, 2012), reconhecendo determinações que incidem sobre a educação escolar e possibilitando entender dialeticamente os limites e a importância que a formação dos indivíduos assume na sociedade de classes. Concordamos que:

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> A atividade de conhecimento do estagiário se dá na própria relação com o real, não numa relação unilateral aonde o discente vai até a unidade escolar testar as teorias aprendidas na universidade, mas sim numa relação dialética, de compreensão das particularidades e contradições que envolvem o trabalho docente. (CARVALHO, 2013, p. 323).

Nesse sentido, o regime remoto inviabilizou o reconhecimento de constituintes da educação escolar que ampliariam o entendimento sobre o real relacionado ao trabalho docente presencial desenvolvido nas escolas, mas, concomitantemente, explicitou contradições que passaram a configurar esse mesmo trabalho em regime remoto.

Assim, foi possível verificar que as consequências não se restringiram ao entendimento das/os estagiárias/os, ou seja, ao Estágio em si, mas revelaram prejuízos à própria educação escolar, à humanização das/os estudantes da Educação Básica e ao trabalho docente.

Um exemplo foi a relação entre professoras/es e estudantes. Diante da escassez de momentos de convívio entre os agentes integrantes do ato educativo, de situações de ensino e aprendizagem compartilhadas em aulas com as/os professoras/es e suas respectivas turmas de estudantes e das demais oportunidades que o ato educativo escolar proporciona presencialmente foi evidenciado como o regime remoto implicou decisivamente na formação de vínculo entre discentes e deles com as/os docentes, o que pode trazer impactos no estabelecimento da unidade entre cognição e afeto no processo educativo como aspecto fundamental para realização da concepção de mundo (DUARTE, 2016) e para o desenvolvimento humano (MARTINS, 2015).

Além disso, quanto aos incidentes observados, as/os estagiárias/os majoritariamente destacaram a escassez de aulas síncronas, via *Google Meet,* desenvolvidas pela/o docente supervisor de Estágio, e/ou a falta adesão das/os estudantes da Educação Básica a esses momentos. Essa situação precisou ser analisada além de sua aparência, ou seja, de tal forma que as/os estagiárias/os pudessem compreender como isso era resultado das condições de vida de parte expressiva da população brasileira que integra as escolas públicas. Houve ausência de suporte material para acompanhamento das atividades educativas online a professoras/es e estudantes, aumento de casos de discentes que tiveram que auxiliar nas

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

atividades familiares e/ou na busca por remuneração e dificuldades para adequar a dinâmica familiar ao processo de aprendizagem em suas residências, elementos observados e relatados pelas/os docentes supervisores em entrevistas.

As/os docentes indicaram ainda situações de evasão escolar, tanto pelas condições de vida das/os estudantes diante da pandemia que inviabilizaram a continuidade da educação escolar, quanto pelo formato de aulas adotado via *Aula Paraná* que se tornou desinteressante[5] às/aos discentes ou não satisfatório para entendimento dos conteúdos e desenvolvimento das atividades. Este formato, inclusive, acabou padronizando o ato pedagógico das/os docentes com suas turmas, condicionando-o ao que estava sendo desenvolvido na plataforma, seja por adesão da/o docente, seja pela necessidade de adotá-lo mesmo por docentes que preferiam conduzir seu próprio ato pedagógico com suas turmas, já que para a maioria das/os estudantes a plataforma se tornou a única estratégia didática acompanhada.

Esses aspectos chamaram a atenção das/os estagiárias/os e merecem ser destacados, pois o/a professor/a se tornou um 'cumpridor de tarefas', com pouca autonomia para condução do trabalho pedagógico, e sem a possibilidade efetiva de acompanhamento da aprendizagem de suas/seus estudantes. Se por um lado isso impacta a formação das/os discentes que deixam de ter acesso a oportunidade de serem assistidos, no sentido indicado por Saviani (2012) sobre a atividade de ensino não se separar nem do ato de sua produção, nem de consumo, por outro, ao trabalho docente "caracteriza a cisão entre concepção e realização no processo pedagógico, fazendo com que esses profissionais se tornem executores de tarefas, destituídos do caráter intelectual e político da profissão." (MENDES, 2020, p. 116). Vale lembrar que essa perspectiva embutida ao trabalho docente já estava em curso nas escolas em regime presencial, pois:

> Há a exigência às/aos professoras/es de que sigam materiais de ensino orientadores – denominados por nós dessa maneira, pois muitas vezes

[5] Ainda que não tenha sido, necessariamente, a compreensão das/os docentes ao relatarem o desinteresse das/os estudantes, entendemos ser necessário mantermos nosso compromisso com a formação do aluno concreto. Isso pressupõe desenvolver o ato pedagógico levando em consideração o desvelamento, pelas/os discentes, das necessidades e motivos para apreensão dos conhecimentos (MARTINS, 2015), o que também se tornou significativamente fragilizado com o mecanismo generalista adotado na condução das aulas via plataforma online.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> cumprem a função de currículo do estado, no sentido de um documento com os campos disciplinares e os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, ainda que não tenham essa nomeação – definido previamente por 'técnicos e especialistas' que esvaziam do ato de ensinar um fundamento essencial, o planejamento de ensino. Se há um material que chega pronto à/ao professor/a e, somado a ele, há uma intensificação da precarização das condições de trabalho e de formação que inviabilizam a requalificação da função docente, alcance-se as circunstâncias para que a/o docente não questione a escassez de oportunidades que, por consequência, inviabilizam refletir sobre a necessidade do próprio planejamento. (MENDES, 2020, p. 120).

A negação da real função do trabalho docente não se restringiu ao regime remoto, mas foi aguçada nele por esvaziar o ato pedagógico. Tornou-se quase inexistente o reconhecimento do destinatário (GALVÃO *et al.*, 2019) e o vínculo com ele, assumiu-se uma padronização para desenvolvimento do processo pedagógico que buscou ter um caráter de igualdade, mas que reforçou as desigualdades materiais de vida da população, e aligeirou-se o processo pedagógico, fragilizando a apropriação de conteúdos e calcando-o no ensino, sem considerar verdadeiramente a aprendizagem.

As/os professoras/es ainda relataram que, por vezes, os momentos síncronos entre docente e discentes via *Google Meet* se restringiam a tentar sanar dúvidas pontuais sobre os conteúdos abordados no *Aula Paraná*, já que o tempo de aula convencional (cerca de 50 minutos) se tornou inviável em regime remoto.

Alguns docentes expuseram que foi necessário realizar modificações em suas casas para condução das aulas em regime remoto (pintura de paredes com 'tinta-lousa', por exemplo), e que tentaram adotar estratégias didáticas que contribuíssem com o aprendizado e o interesse das/os discentes com utilização de vídeos, de plataformas interativas de centros de ciências, museus, jardins botânicos etc. e com a indicação de experimentos de fácil realização. Contraditoriamente, outros docentes destacaram como o regime remoto disponibilizou a utilização de recursos didáticos que presencialmente não eram ofertados, como no caso de uso de projeção, de acesso à internet para conhecer *sites* e diferentes plataformas etc. Isso revela como a falta de condições materiais já era algo frequente nas escolas públicas e que neste momento continuou sendo percebida, pois docentes mencionaram a ausência de financiamento às escolas para aprimorarem a condução do

processo educativo em regime remoto. Algumas instituições precisaram, por exemplo, enviar as atividades via *WhatsApp* às/aos estudantes e responsáveis, ao invés de imprimi-las para entrega, pois se tornou uma ação custosa, inviabilizando-se durante o ano letivo.

Essa situação pode ser analisada quando consideramos o cenário nacional. Em 2020 tivemos o menor orçamento destinado pelo Ministério da Educação para a Educação Básica em comparação à última década, com um montante orçamentário de R$ 42,8 bilhões, 10,2% menor em comparação com 2019, por exemplo, análise do Todos pela Educação (2021). Os problemas frequentes com a gestão da pasta, a realocação de parte do orçamento para outras áreas, a falta de planejamento de ações para condução da educação escolar antes e durante a pandemia foram fatores que contribuíram para este cenário, já que parte da verba do Ministério, mesmo existindo, não foi utilizada.

Os dados coletados nos permitem compreender como a situação da educação escolar pública mantém-se precarizada, refletindo de maneira ainda mais direta na execução do trabalho docente e na possibilidade de desenvolvimento humano das/os estudantes. Vemos que os desafios colocados às/os professoras/es da Educação Básica, agora em regime remoto, se relacionam às condições estruturais de manutenção dos processos educativos, diferentemente do que foi enfatizado por parte da população e por parlamentares[6] que tentaram culpabilizar e atacar simbolicamente as/os docentes pelas fragilidades verificadas na aprendizagem das/os estudantes. Algo pouco discutido, mesmo na mídia, diz respeito à estrutura elaborada para desenvolvimento do ensino remoto pelos estados e, principalmente, pela União na figura do Ministério da Educação que pouco atuou disponibilizando diretrizes e planos de ação coerentes.

Com base no acompanhamento que realizamos durante os Estágios em regime remoto, notamos que as/os docentes continuaram, assim como já faziam presencialmente, a atender as demandas impostas por esferas de planejamento hierarquicamente superiores e, principalmente, a tentar desenvolver o ensino mesmo com as dificuldades existentes para eles/as e para as/os estudantes. As implicações deste momento à Educação Básica foram

[6] Vale demarcar a fala proferida por um deputado federal aliado ao atual governo federal numa entrevista concedida à CNN Brasil, distorcendo a realidade do trabalho docente em regime remoto, como pode ser verificado em: https://youtu.be/IhbIDQT1gL4. Acesso em: 5 jun. 2021.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

evidentes, mas ainda pouco sistematizadas, e, consequentemente, estenderam-se aos Estágios Supervisionados Obrigatórios com resultados à formação inicial docente.

O aligeiramento dos processos educativos que ficou evidenciado na Educação Básica, mas que, em alguma medida, inseriu-se também no Ensino Superior, gerou consequências a formação inicial pelas inconsistências na instrumentalização (SAVIANI, 2012) das/os estagiárias/os durante os Estágios devido a impossibilidade de apropriação qualificada sobre a dinâmica pedagógica que as/os docentes atuantes frequentemente desenvolvem e da relação mais próxima com as/os discentes das escolas. Nos referimos de maneira mais específica à oportunidade de acompanharem e entenderem a relação entre teoria e prática existentes nos elementos didáticos mais diretos, por exemplo, condução de uma aula pela/o docente, estratégias didáticas adotadas em aula, formas de estabelecer vínculos com as/os estudantes etc.

Em certa maneira isso implicou na catarse, ou seja, no "momento no qual o indivíduo se vê diante da necessidade de questionar sua concepção de vida e de si mesmo" (DUARTE, 2016, p. 84) no que se relaciona estritamente a como as/os licenciandas/os poderiam desenvolver didaticamente a futura práxis docente. Contudo, inserir-se numa situação tão complexa como a educação escolar em regime remoto permitiu a eles se aproximarem do "conhecimento desfetichizador" que Duarte (2016) menciona com base em Lukács (1976), ou seja, foi possível iniciar, para alguns, e aprofundar, para outros, "uma mudança de relação entre consciência e a realidade social" (DUARTE, 2016, p. 85), de tal forma que a análise sobre a realidade da educação escolar e do trabalho docente não foram vistas como puro reflexo de uma situação singular, mas fenômenos consequentes de determinações outras que exerciam influência nas dificuldades que verificaram.

Nesse sentido, mesmo com os prejuízos indicamos neste estudo ao desenvolvimento formativo das/os estagiárias/os diante das implicações que o regime remoto trouxe aos Estágios Supervisionados Obrigatórios, temos a percepção, ainda introdutória e que demandará sistematizações futuras, com base nas discussões feitas em aula e nas produções escritas pelas/os estagiárias/os, de que esse momento contribuiu para que dialeticamente aprimorassem seus "conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos

esses aspecto" (DUARTE, 2016, p. 99), isto é, sua a concepção de mundo, tomando o real em algumas das suas múltiplas relações para compreensão do processo educativo atual.

Importante mencionar que as considerações que trazemos sobre as fragilidades incutidas aos processos formativos não devem ser analisadas apenas pela ótica restrita da educação, como se somente ela devesse ser critério de verdade ou entendida de forma fragmentada, ou seja, não objetivam esvaziar a prática social real já que as condições de vida e a busca pela sobrevivência foram os fatores preponderantes que as/os discentes e docentes precisaram atentar-se em meio a pandemia. Intentamos, contudo, demarcar as fragilidades que o regime remoto trouxe ou aguçou, pois ainda que a educação não seja condição única, tampouco elemento unilateral para desenvolvimento humano, temos que recuperar sua importância, especialmente num momento histórico marcado por grupos sociais que tendem a atrelar-se ao negacionismo e ao obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018), apoiando-se em aspectos ideológicos que reforçam as desigualdades socioeconômicas da população e atacam sistematicamente os instrumentos que a classe trabalhadora possui para compreender a realidade, como a educação escolar, e para conseguir acesso a condições minimamente qualificadas de manutenção da vida, como os produtos da ciência.

Considerações finais

A atual situação de pandemia causada pela COVID-19 explicitou determinações da esfera política e econômica brasileira à vida da população e trouxe implicações específicas para o desenvolvimento dos processos educativos.

Tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior tiveram que replanejar suas atividades para atender a necessidade de isolamento inicial, instituindo o ensino em regime remoto. Quando analisamos a formação inicial docente nas Universidades percebemos como a etapa do Estágio Supervisionado Obrigatório, momento em que as/os licenciandas/os observam, participam e atuam nas escolas públicas, foi significativamente modificada.

Diante disso, o presente estudo discorreu sobre as implicações do cenário de pandemia na realização do Estágio em Ensino de Ciências e Biologia de licenciandas/os do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual paranaense, em decorrência dos processos educativos em regime remoto tanto no Ensino Superior quanto na Educação

Básica, analisando os impactos que o atual regime trouxe às duas etapas formativas e suas influências à realização dos Estágios. Ao adotarmos o Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentos que norteiam a função, o desenvolvimento e os objetivos dos Estágios em questão, explicitamos as contradições existentes no desenvolvimento dos processos educativos em regime remoto, particularmente pautados em dados provenientes da realização dos Estágios no ano de 2020.

Com base na compreensão de que o Estágio é um momento necessário para qualificar a concepção de mundo das/os licenciandas/os no que concerne ao papel da educação como atividade comprometida com a humanização e à organização e desenvolvimento do ato educativo nas escolas públicas, considerando-as como espaços determinados pelo atual modelo de organização da vida em sociedade, verificamos como o ensino remoto trouxe implicações à formação inicial de professoras e professores e, dialeticamente, permitiu às/aos estagiárias/os qualificarem a compreensão sobre a prática social, fazendo-se necessário iniciar um movimento de encontrar as raízes dos problemas que se explicitaram na prática pedagógica. Analisar esse contexto se faz relevante neste momento, já que o regime remoto se mantém, mas também permite reflexões posteriores mais aprofundadas sobre os possíveis impactos na futura práxis docente de licenciandas/os em formação, o que evidencia a necessidade de avançarmos em produções qualificadas sobre a temática.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. Artigo: O Ensino Remoto emergencial e a Educação a Distância. 2020. *In:* UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Coronavírus**. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 2 maio 2021.

BIANCON, Mateus Luiz; MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Estágio de observação supervisionado em Ciências e Biologia: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação,** Maceió, v. 12, n. 26, p. 440-458, 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7315. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2 de 1º de Julho de 2015.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

CARVALHO, Saulo R. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio como pesquisa à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas-SP, n. 52, p. 321-339, set. 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Acesso em 12 maio 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ano pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. **Estetica:** la peculiaridad de lo estetico. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores associados, 2015.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade,** v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 6º Relatório bimestral. **Execução Orçamentária do Ministério da Educação (MEC)**. Consolidado do Exercício de 2020. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6%C2%B0-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf. Acesso em 1 jun. 2021.

Submissão em: 10-06-2021
Aceito em: 14-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

OS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E A PANDEMIA DA COVID-19

Vinícius Luge Oliveira[1]
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva[2]
Janine Alessandra Perini[3]

Resumo: O artigo pretendeu analisar como os professores com formação em Artes Visuais vivenciaram a pandemia da Covid-19, nos aspectos pessoais e político-pedagógicos. A partir de um questionário on line com nove questões dissertativas e uma objetiva, respondidas por 70 professores de artes, buscou-se identificar os suportes recebidos, a estrutura disponibilizada para professores, que estratégias esses profissionais criaram para adaptar-se ao contexto da pandemia, como alunos responderam, quais conteúdos foram abordados e que mudanças o ensino remoto propiciou para o ensino das artes visuais. A partir de uma análise fundamentada no materialismo histórico-dialético, identificaram-se contradições existentes entre as necessidades pedagógicas requeridas e o suporte recebido pelos professores. Para analisar os dados, foram utilizados os estudos de Saviani (2020) e Duarte (2016), entre outros estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), buscando problematizar os fundamentos filosóficos e metodológicos da didática da PHC (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), sem desconsiderar a análise das políticas educacionais que buscam implementar o neoliberalismo na educação. Como principais resultados, o estudo aponta o despreparo das escolas para desenvolver as atividades no contexto do ensino remoto, deixando o processo pedagógico à própria sorte dos professores. O estado emocional e a saúde dos professores também foram abaladas e as condições de acesso às tecnologias também ficaram sobre a responsabilidade docente. No caos representado pelo ensino remoto, poucas instituições promoveram debates acerca do processo pedagógico e as implicações deste cenário. Quanto a especificidade da formação em Artes Visuais, os professores apontam que a parte de formação prática artística foi muito prejudicada.

Palavras-chave: Observatório. Ensino de Artes. Formação de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica.

[1] Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestre em Educação pela mesma instituição, cursa atualmente o Doutorado em Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina. Professor Adjunto 2, do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. Participa dos Grupos de Pesquisa Cruviana, vinculado à UFRR e o Grupo Educação, Artes e Inclusão, vinculado à UDESC com pesquisas sobre o Ensino da Arte e a Formação de Professores na perspectiva marxista.

[2] Possui Educação Artística, UDESC (1988), mestrado em Educação e doutorado em Engenharia de Produção/ mídia e conhecimento (2004), na UFSC. Em 2010 realizou Estágio de Pós-doc na Universidad de Sevilla/Espanha. Em 2011, Estágio de Pós Doc na Universidad Nacional Del Arte – IUNA em Buenos Aires, Argentina. É professora titular do CEART/UDESC. Atua no PPGAV, PPGE e PROFARTES da UDESC. Coordena o projeto Observatório da Formação no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina.

[3] Professora de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Bernardo. Doutora em Artes Visuais pelo PPGAV/ UDESC. Possui Mestrado em "Artes Visuais", pela UDESC (2012), especialização em "O Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e Metodológicos" pela UNIVILLE (1998), especialização em "Arteterapia" pelo INPG (2007), graduação em Educação Artística pela UNIVILLE (1998) e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST (2020). Participa dos grupos de pesquisa: Educação, Arte e Inclusão, UDESC e Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre as Cidades – CITADINO, UFMA.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

TEACHERS OF VISUAL ARTS AND THE COVID 19 PANDEMIC

Abstract: The article aimed to analyze how trained teachers in visual arts experienced the COVID 19 pandemic, in personal and political-pedagogical aspects. Seventy art teachers answered an online questionnaire with nine open-ended questions and one objective, therefore we sought to identify which support was received, which structure was available to the teachers, which strategies these professionals created to adapt to the pandemic context, how their students responded, which content approaches were taken and finally which changes the remote teaching has provided for the Teaching of Visual Arts. The analysis was based on the grounds of historical dialectical materialism; hence we identified the contradictions between the required pedagogical needs and the support received by the teachers. In order to investigate the data, we used the studies of Saviani (2020), Duarte (2016), among other Historical Critical Pedagogy (HCP) scholars, who similarly search for problematizing the philosophical and methodological foundations of HCP didactics (GALVÃO, LAVOURA and MARTINS, 2019), without disregarding the analysis of educational policies that seek to implement neoliberalism in Education. Briefly, the study points out to the unpreparedness of schools to develop activities in the remote teaching context, rendering the pedagogical process to the teacher's own fate. Not only the emotional state and health of teachers were highly affected, but also the access requirements to technologies were under the teaching staff responsibility. In this given chaos by remote learning, few educational institutions claimed to foster debates on pedagogical process and implications of this scenario. As far as the specificity of training in visual arts is concerned, teachers indicate that part of the practical artistic training was greatly harmed.

Keywords: Observatory. Teaching of Arts. Teacher Training. Historical Critical Pedagogy.

PROFESORES DE ARTES VISUALES Y LA PANDEMIA DE COVID 19

Resumen: El artículo tuvo como objetivo analizar cómo los docentes formados en artes visuales vivieron la pandemia de COVID 19, en sus aspectos personales y político-pedagógicos. A partir de un cuestionario en línea con nueve preguntas abiertas y una objetiva respondidas por 70 profesores de arte, buscamos identificar qué apoyo se recibió, qué estructura se puso a disposición de los profesores, qué estrategias crearon estos profesionales para adaptarse al contexto de la pandemia, cómo respondieron los estudiantes, cuáles fueron los contenidos tratados y qué cambios ha aportado la educación a distancia a la Enseñanza de las Artes Visuales. A partir de un análisis basado en el materialismo histórico-dialéctico, identificamos las contradicciones entre las necesidades pedagógicas requeridas y el apoyo recibido por los docentes. Para analizar los datos se utilizaron los estudios de Saviani (2020), Duarte (2016), entre otros estudiosos de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), buscando problematizar los fundamentos filosóficos y metodológicos de la didáctica de la PHC (GALVÃO, LAVOURA y MARTINS, 2019), sin dejar de lado el análisis de políticas educativas que buscan implementar el neoliberalismo en la educación. Como principales resultados, el estudio señala la falta de preparación de las escuelas para desarrollar actividades en el contexto de la enseñanza a distancia, dejando el proceso pedagógico al propio destino del docente. El estado emocional y la salud de los docentes también se vio sacudido, las condiciones de acceso a las tecnologías también quedaron bajo la responsabilidad de la docencia. En el caos que representó el aprendizaje a distancia, pocas instituciones promovieron debates sobre el proceso pedagógico y las implicaciones de este escenario. En cuanto a la especificidad de la formación en artes visuales, los profesores señalan que la parte de formación artística práctica se vio muy prejudicada.

Palabras clave: Observatorio. Enseñanza de Artes. Formación de Profesores. Pedadogía Histórico-Crítica.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Introdução

Este artigo é resultado da análise de 70 questionários respondidos no período de 1º de março de 2021 a 4 de maio de 2021, coletados pelo aplicativo Google Formulários, com o objetivo de sistematizar a experiência docente em Artes Visuais durante a pandemia. O questionário abordou os dados de identificação dos participantes e contemplou nove perguntas dissertativas e uma objetiva. Essas perguntas tiveram natureza exploratória, permitindo ao participante dar sua opinião sem que fosse induzido a opções pré-estabelecidas pelos pesquisadores. Ele foi respondido por professores, 90% mulheres, de todas as regiões do Brasil, entre eles profissionais da educação básica e do ensino superior. Neste estudo, foram priorizadas as respostas dos profissionais da educação básica por se compreender que, embora a precarização perpasse todos os níveis educacionais, até o momento, é esse o que se situa em um contexto de maior fragilidade. Constatou-se que há uma pressão enorme para o retorno ao ensino presencial, já concretizado em vários estados e municípios, colocando em risco docentes, estudantes e seus familiares. Esta análise fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e, no âmbito educacional, pauta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pedagogia brasileira configurada por Demerval Saviani e seu grupo de pesquisa.

Cabe ressaltar que a formação docente vem ao longo dos anos sofrendo processos de desqualificação, fragmentação e precarização a partir da naturalização das ideologias neoliberais-obscurantistas. Como aponta Duarte, Mazzeu e Duarte (2020), a aliança entre os neoliberais e o obscurantismo beligerante vêm produzindo prejuízos sociais nefastos à educação brasileira.

Os dados analisados evidenciam a problemática da precarização docente. Como aponta Neves (2013), a formação docente é vista como estratégica para a implementação das pedagogias hegemônicas que, de modo geral, aliam-se ao discurso de cunho liberalizante. O Estado, por sua vez, aliado às políticas educacionais, pretende conformar professores às ideologias neoliberais, exigindo dessa forma uma articulação mais ampla e profunda da categoria docente. Segundo Saviani (2020, p. 2): "Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação". O autor representa o descumprimento do Estado brasileiro com a educação pública por meio dessas quatro características.

Considerando a lógica posta no capitalismo, desenvolveu-se este estudo e questionaram-se os professores para saber como estavam psicologicamente e fisicamente, se contraíram o coronavírus, quais as principais dificuldades encontradas na docência em Artes Visuais durante a pandemia, qual suporte receberam da escola para desenvolver atividades remotas, qual suporte buscaram por conta própria, se já possuíam formação para desenvolver atividades remotas, se os alunos responderam as atividades pedagógicas de artes durante a pandemia, se os pesquisados receberam orientações da equipe pedagógica para elaborar as atividades e para definir os conteúdos para as atividades remotas. E, ao final do questionário, perguntou-se quais as mudanças que o ensino remoto acarretou para o ensino de Artes Visuais, deixando-se um espaço para observações.

Com essas respostas, organizou-se o texto da seguinte forma: no primeiro tópico, “Situando os professores de arte na educação escolar”, foram abordados a precarização do ensino de arte, a fragmentação da formação, o empobrecimento da educação escolar pública e a atual conjuntura da educação diante da pandemia da Covid-19.

No segundo tópico, "Isolamento social: o abandono do professor de arte em tempos de pandemia", foram sistematizados os elementos presentes nas falas que descrevem esse cenário de abandono à própria sorte do professor de arte.

No terceiro, "O ensino da arte sequestrado: o autoritarismo do ensino remoto no esvaziamento dos conteúdos", foram abordadas as considerações em relação ao processo pedagógico do ensino de arte, limitado pela pandemia, finalizando-se este artigo com as considerações finais, com a intenção de fechar as reflexões postas no texto, haja vista que o tema é bastante complexo para encerrá-lo em um artigo.

Espera-se com este estudo contribuir para um aprofundamento da conjuntura atual, a partir da fala de professores de artes, buscando estratégias de qualificação da formação e das lutas pertinentes à área de artes, e seu ensino nas escolas públicas.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Situando professores de ate na educação escolar

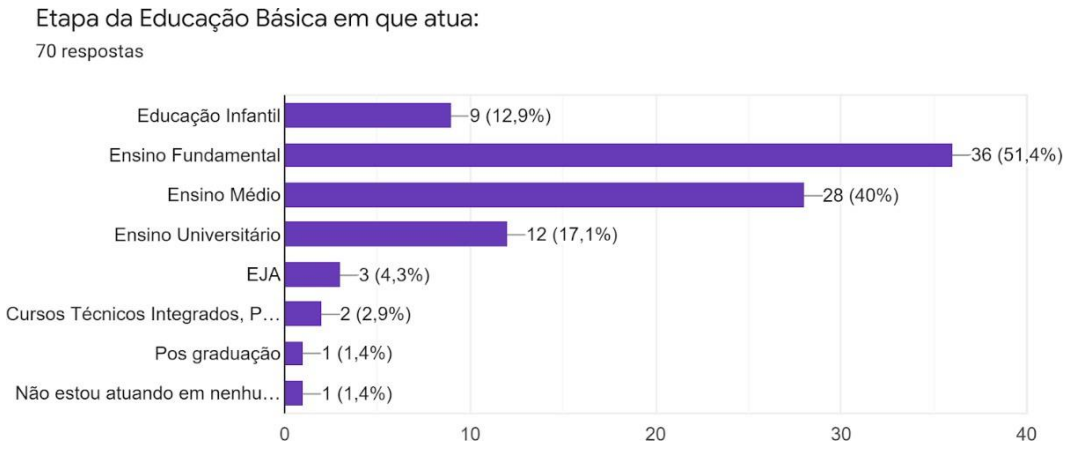
Analisando o quadro da oferta de ensino de arte na escola, a partir da obrigatoriedade da Lei nº 5.692/71, observa-se que a disciplina já nasce precarizada. Primeiro, porque é criada antes de haver professores, ou mesmo um curso superior, denominado posteriormente de Educação Artística, hoje Licenciatura em Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. Outro aspecto da precarização é o lugar que a disciplina ocupa no currículo escolar, minimizada a uma ou duas aulas no ensino fundamental. No ensino médio, os problemas se agudizam, sendo, de modo geral, excluída da oferta nos três anos de escolarização, que finalizam a educação básica. Um último aspecto da precarização a ser analisado neste artigo, na formação de professores de artes, diz respeito ao tema da polivalência, que enfraquece a formação de estudantes na educação escolar. O modelo vigente até os dias atuais impede que alunos tenham uma formação aprofundada nas diferentes áreas de artes, ficando submetidos a um modelo fragmentado e superficial, polivalente, facilitando o consumo de produtos da indústria cultural.

Entre os 70 questionários, foram feitos recortes evidenciando profissionais da educação básica, totalizando 64 questionários, como já mencionado. Esse estudo faz parte do grupo de pesquisa "Formação e arte nos processos políticos contemporâneos", do Centro de Arte da Universidade do Estado de Santa Catarina (Ceart- Udesc) e é vinculado ao projeto em rede "Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina" (OFPEA/BRARG), e visa orientar as atividades de formação docente durante este período de pandemia.

No atual cenário pandêmico, os aspectos de fragmentação da formação e o empobrecimento da educação escolar pública ampliaram-se, como observado nos questionários. Para abordar esse processo e evidenciar o material coletado, começou-se por identificar os níveis de atuação dos participantes, como mostra o gráfico abaixo:

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Gráfico 1 – Atuação dos profissionais pesquisados



Fonte: Gráfico gerado pelo aplicativo Google Formulários, 2021.

Observa-se que a coleta de dados atingiu um número maior de professores do ensino fundamental, 51,4%, enquanto profissionais da educação infantil somam 12,9% e ensino médio 40% dos participantes. Pode-se dizer que numericamente a educação infantil colabora com um número pequeno de escolas com professores habilitados em artes, também nas séries iniciais muitas vezes o pedagogo ministra os conteúdos de artes, mesmo com uma formação precária neste tema. Já professores de ensino fundamental ocupam a maioria das salas de aula, pois a disciplina é um componente curricular obrigatório, enquanto no ensino médio a oferta é realizada de acordo com atual LDB em somente um dos três anos de escolarização. No entanto, ressalta-se que a necessidade de profissionais é muito maior do que a oferta, que, por sua vez, é dificultada por conta da remuneração que não condiz com a atuação e a falta de concursos públicos para professores habilitados. Estudos de Hillesheim (2018) apontam que, no estado de Santa Catarina, no ano de 2013, somente 26% dos professores atuantes na rede estadual tinham formação em artes, e que 40% dos educadores atuantes tinham formação em pedagogia, demonstrando a ineficiência do Estado na promoção de formação na quantidade de profissionais e ou na realização de concursos para provimento da oferta de profissionais habilitados e efetivamente vinculados às redes.

Com a pandemia da Covid-19 desde 2020 espalhando-se entre a população de todo o planeta Terra, o mundo precisou entrar em isolamento social como medida preventiva, e as escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas. Nesse cenário, muitos dos

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

professores de artes foram acometidos pela doença. Pelo questionário, identificaram-se ainda problemas psicológicos decorrentes tanto do isolamento, quanto do modelo remoto.

Por determinação da legislação, as escolas começaram a se adequar à nova realidade. Algumas suspenderam suas aulas e outras optaram pelo ensino remoto. Saviani e Galvão (2021) abordam que o ensino remoto é falacioso, pois há restrito acesso a um ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados e à internet de qualidade, com docentes e discentes devidamente familiarizados com as tecnologias. Ele lembra ainda que os professores acabam arcando com os custos e prejuízos da saúde física e mental, decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

No ensino remoto, o docente trabalha em casa, por meio da tecnologia, com a vida profissional invadindo sua vida pessoal. E isso vai ao encontro do que Saviani diz sobre a tecnologia se converter "[...] em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão" (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 39). Dessa forma, com o questionário aqui analisado, procurou-se saber como estavam os professores psicologicamente e fisicamente, e como os alunos se adaptaram ao ensino remoto.

Em relação aos alunos, na questão 6, perguntou-se: "Como seus alunos responderam as atividades pedagógicas de artes durante a pandemia?". Nas respostas, observou-se que a maioria dos alunos teve dificuldade por falta de internet ou de aparelho com capacidade de armazenar muitos dados, câmeras ou áudios, como se verifica nas falas dos entrevistados:

> Todos os meus alunos eram da educação do campo, a maioria não tinha acesso à tecnologia e faziam atividades impressas. Os alunos estavam desmotivados fazendo atividades impressas, as atividades vinham em branco, respostas incompletas, sujas etc. (Questionário respondido por professor 08, em 18/03/2021).

> De modo geral, acompanharam as aulas síncronas sem muita interação e realizaram as tarefas assíncronas enviadas. Alguns poucos interagiram, fazendo comentários e tirando dúvidas tanto síncrona, quanto assincronamente. Pode-se concluir que a maioria cumpriu o que era proposto, mas teve prejuízo na aprendizagem, enquanto que uma minoria não teve prejuízo. (Questionário respondido por professor 51, em 21/03/2021).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> Poucos foram os que deram devolutivas das atividades, ainda mais tendo aquela fala de que ninguém iria reprovar, tendo, por isso, o abandono de muitos. Os que respondiam estão sempre de forma simples, até porque somos orientados a passar pouca coisa, principalmente agora que estamos com o ensino híbrido e pouco será nosso tempo de correção. (Questionário respondido por professor 37, em 19/03/2021).

Analisando as respostas, pode-se perceber que os alunos se sentiam desanimados e que tiveram prejuízos na aprendizagem. Também, que houve precarização da educação neste tempo de pandemia, com pouco conteúdo ministrado, com professores sem tempo de planejar e avaliar, e com uma aprovação de ano sem critérios de aprendizagens atendidos.

Também houve respostas positivas, com pais participando das atividades, e com alunos e professores se adequando às novas possibilidades.

> A experiência foi muito interessante. No ano passado, conforme portfólio digital, as séries iniciais contribuíram com suas experiências e vivências artísticas. Muitos pais participaram. Houve uma valorização maior da arte porque foi acompanhada de perto pelos pais. Já no fundamental 2, o retorno foi menor. Justificativa: normalmente os pais não acompanham os adolescentes nas atividades, por isso, nem todos atingem os objetivos propostos. (Questionário respondido por professor 10, em 18/03/2021).

> Depois que comecei a fazer vídeo-aula foi mais tranquilo. (Questionário respondido por professor 11, em 18/03/2021).

Com as falas dos entrevistados, percebeu-se a falta de compromisso dos governantes para pensar a educação neste momento de pandemia, deixando para professores e familiares de alunos a responsabilidade de se fazer uma educação de qualidade.

Com este estudo, também foi possível intuir um pensamento idealista entre os professores, pois, mesmo diante de todo o caos existente nas escolas públicas e na saúde da população, eles buscaram identificar algum aspecto positivo no processo remoto que justificasse a ação do Estado.

Assim, no próximo tópico, buscou-se compreender o isolamento e as condições precárias de apoio ao professor de arte durante a pandemia.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Isolamento social: o abandono do professor de arte em tempos de pandemia

A situação pandêmica impôs medidas não farmacológicas de proteção, como uso de máscaras, higienização constante das mãos e, quando possível no Brasil, o chamado isolamento social. Poucos lugares no país fizeram uso de medidas mais restritivas, como toque de recolher e o chamado *lockdown*, que é o fechamento e proibição de circulação nas cidades, fato que ocorreu em boa parte do mundo, conseguindo amenizar os efeitos da Covid-19. O que as respostas mostraram é que, nessa conjuntura, tendências neoliberais, que ainda não tinham sido totalmente desenvolvidas no curso das reformas educacionais em trânsito no Brasil, puderam intensificar suas influências. E, entre elas, o isolamento social do docente agudizou.

Neste tópico, foca-se nas contribuições das questões 2, 3 e 4 da pesquisa. Nelas, perguntou-se respectivamente: "Quais as principais dificuldades encontradas na docência em Artes Visuais durante a pandemia (estrutura, pedagógica, familiar, psicológica)? Descreva:"; "Qual o suporte que você teve propiciado pela escola para desenvolver atividades remotas?"; e "Qual suporte você buscou por conta própria para desenvolver atividades remotas?".

Considera-se que as questões apontadas acima estabelecem um campo de interesse na totalidade da prática docente durante a pandemia. Deu-se aqui um enfoque no suporte que o empregador ofereceu, no que a professora ou professor teve que buscar por conta própria, bem como nas principais dificuldades que se articularam com as anteriores, mas que expandem o interesse para o ser social como um todo, buscando compreender camadas do ser que envolvem as relações familiares, sua dimensão psicológica, sua formação pedagógica etc. Ainda que não se possa esgotar a complexidade das categorias que surgem das respostas ao questionário, neste artigo, foram selecionadas algumas que se evidenciaram nesse momento da análise. No entanto, alguns aspectos citados anteriormente foram problematizados.

A situação, tal como se apresenta aos professores, força todos e todas a um tipo de individualismo violento. Diz-se um tipo, pois essa categoria é apresentada por Freitas (2018), quando analisa a reforma educacional em curso no Brasil apontando algumas categorias que

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

se organizam com a categoria central: a privatização. O "[...] individualismo violento (mascarado como empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a 'luta pela sobrevivência'." (FREITAS, 2018, p. 24). No caso em tela, os participantes foram lançados em um vácuo social, em grande parte isolados socialmente, restando, para exercerem seu trabalho, a busca de soluções individuais. Nesse sentido, é um tipo de individualismo violento, mas não exatamente como o citado, que "[...] cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado" (*ibidem*), mas que, mesmo não se vendo necessariamente como parte do mercado, são lançados em um vácuo social.

Não é nosso objetivo tratar aqui a formação do trabalhador com características a conviver com esse tipo particular de individualismo violento, que não anula o de Freitas (que é um empreendedorismo mascarado) e tem na busca de habilidades socioemocionais, como a resiliência, por exemplo, uma rendição mascarada como superação. Essa questão já foi tematizada por Fonseca da Silva (2019), quando a autora analisou a formação de professores de artes e as políticas como projeto de dominação:

> Esses princípios estão explícitos no parecer número três, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo foi adequar as diretrizes de formação para a Educação Básica, a Lei 13.415/2017 que aprova a BNCC. Os agrupamentos focam na formação socioemocional ao invés de focar na formação de professores como intelectuais. Ainda, não abordam de modo explícito as condições estruturais para a qualificação da escola pública. A formação emocional, na perspectiva do documento, precisa ser combatida, pois é o elemento central da conformação docente, da resignação dos professores às condições existentes e à desvalorização da profissão. (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 55).

A formação de professores que se adaptam à precarização das condições de trabalho, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação, 2019), não será objeto de reflexão neste momento, mas não se pode deixar de apontar esse elemento que compõe a totalidade do objeto aqui estudado.

Focaremos, agora, nos desdobramentos das duas categorias apontadas por Freitas (2018), a privatização e o violento individualismo. Vejamos algumas respostas à pergunta "Quais as principais dificuldades encontradas na docência em Artes Visuais durante a

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pandemia (estrutura, pedagógica, familiar, psicológica)? Descreva:". Entre as respostas, destacam-se as seguintes manifestações:

> Falta de conhecimento sobre ensino a distância ou remoto - foi difícil aprender as ferramentas da Plataforma Moodle; estive com uma dificuldade para organizar as aulas em períodos síncronos e assíncronos; psicologicamente confusa, pois é uma nova forma de ensinar sem olhar nos olhos dos alunos. (Questionário respondido por professor 54, em 22/03/2021).

> Foram várias as dificuldades, pois, em um curto espaço de tempo tive que adaptar toda a minha prática pedagógica, gravar videoaulas, aulas online e orientar por meio de atividade impressas alunos que não tem acesso a meios tecnológicos, tais práticas no sentido de desenvolver atividades de arte, ou se expressar artisticamente. (Questionário respondido por professor 68, em 22/03/2021).

> 1: Estrutura física e tecnológica: necessidade de comprar cadeira, webcam, mouse sem fio, ampliar pacote de internet etc). 2: Pedagógica: o primeiro aspecto é a necessidade de estudar o uso das plataformas estipuladas, o que gerou a busca por tutoriais, despendendo grande tempo para compreender o uso de plataformas de ensino remoto (especialmente edição de vídeos), lembrando que o suporte ofertado pela escola foi ínfimo). Vale lembrar que toda essa demanda nova não foi remunerada; o segundo aspecto é a didatização dos conteúdos, metodologias, objetivos e avaliação do ensino voltados a atividades remotas, em que a mediação ficou prejudicada. 3: Psicológica/saúde física: as demandas mencionadas (pedagógica e estrutural) dobraram o trabalho (sem remuneração nem suporte), ocasionando exaustão, ansiedade, estresse, queda na qualidade do sono e da alimentação, resultando, portanto, em doenças como dermatite, síndrome fúngica, queda de cabelo, aumento de peso, entre outras. (Questionário respondido por professor 51, em 21/03/2021).

Não há como deixar de perceber que o violento individualismo se apresenta como uma responsabilidade individual sobre um problema imediato. O professor tem que buscar formação para que a aula remota tenha sucesso, percebendo-se obrigado, com uma responsabilidade profissional individual, a não só preparar-se pedagogicamente, mas também a gastar com os meios pelo qual o ensino ocorre, como pode ser visto nas respostas. Essa dimensão da exploração docente articula-se com o movimento geral do capital deste período histórico, uma exploração que não é nova, mas muito conhecida de professores de arte: a prática de comprar materiais para a escola para garantir o trabalho com arte.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> [...] o capital, em escala global, veio redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o *trabalho precário* – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa. Proliferaram, a partir de então, as distintas formas de "empresa enxuta", "empreendedorismo", "cooperativismo", "trabalho voluntário" etc., dentre os mais diversos modos alternativos de *trabalho precarizado.* (ANTUNES, 2009, p. 233, grifos do autor).

Tal precarização pode ser confirmada por outra característica desse abandono social de professores e professoras de Artes Visuais que permeia as respostas: uma violenta expropriação dos meios de vida e sua transformação em capital, no período da pandemia, seja no setor privado ou no público. A luz, a água, a internet, os materiais, em suma, o espaço privado de cada trabalhador e trabalhadora é expropriado pelas necessidades do patrão (seja o patrão o Estado ou aquele com o objetivo da extração de mais-valor). O espaço privado do professor ou professora é transformado em espaço público ou é convertido em capital constante. Na definição de Marx:

> [...] a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção. Por essa razão, denomino a parte constante do capital, ou, mais sucintamente: capital constante. (MARX, 2013, p. 286).

Resumindo, o meio de vida individual é expropriado, tornando-se meio de produção, sem que o capitalista pague por ele. Tal processo pode ser mais bem entendido com as pesquisas de Fontes (2018), que apontam a constante expropriação de trabalhadores por parte do capital:

> [...] a existência de trabalhadores disponíveis para o mercado de trabalho capitalista não apenas pressupõe a separação originária entre os trabalhadores e os meios e condições de realização do trabalho, mas traduz a necessidade permanente do capital de conservá-la e reproduzi-la. Para sua conservação é mister impedir que, em algum momento – ou espaço – as populações controlem os meios de trabalho (ou de vida), singular ou coletivamente. Sua reprodução significa – num sentido mais literal – que a ampliação da produção capitalista (extração de mais-valor) tende a expropriar seres sociais de seus meios de vida (na época de Marx, sobretudo os trabalhadores do campo) para além dos limites geográficos nos quais tais violências expropriatórias já haviam ocorrido, e a colonização o mostrava. Em sentido mais amplo também pode significar expropriar meios de vida parciais, fragmentos mais ou menos essenciais de

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> uma vida social já dominada pelo capital, mas ainda assim meios de vida retidos pelos seres sociais, transformando-os em capital. (FONTES, 2018, p. 08).

A violência do processo de privatização, por expropriação dos meios de vida no ensino remoto na pandemia, foi acompanhada pelo afloramento das desigualdades. Como foi explicitado por uma das respostas, em alguns casos, a docência acontece não só nas "aulas online", mas na necessidade de "orientar por meio de atividades impressas os alunos que não têm acesso a meios tecnológicos". A divisão entre tipos de ensino para uma mesma turma mostra a ampla desigualdade social das condições de aprendizagem dos estudantes, que, se em outros momentos era amenizada pela escola, também nela, contraditoriamente, era velada. A democratização dos conhecimentos mais elaborados que a PHC tem como horizonte não pode deixar de apontar os limites que o conjunto da sociedade capitalista impõe à humanidade. A seguinte resposta é uma síntese de diversas determinações e, ainda que não as esgote, ela compõe as situações concretas percebidas por uma participante:

> Adaptar-se ao novo normal. Como mediar com qualidade os conteúdos e práticas artísticas atendendo a alunos de forma presencial com alternância, outros por plataforma, WhatsApp, email, ligação de pais para tirar dúvidas, outro grupo apenas buscando atividades físicas, e adaptando o material para educação especial. E ainda preparando material para alunos haitianos que não falam e nem entendem português. São 18 turmas do 1o. ao 9o. ano. Por outro lado, as escolas não têm estrutura para se trabalhar as práticas artísticas. Além disso, fatores psicológicos afetam o emocional dos pais e dos alunos neste período, gerados pelo medo, pelo desemprego, pela falta de estrutura familiar. (Questionário respondido por professor 10, em 18/03/2021).

O isolamento social dos docentes ganha outras características nas respostas da seguinte questão: "Qual o suporte que você teve propiciado pela escola para desenvolver atividades remotas?". Há claramente uma divisão no quantitativo daqueles que disseram nenhum suporte ou suporte insuficiente e daqueles que citaram algum suporte, seja pedagógico, seja material. O que as respostas trazem é algum tipo de expropriação de meio de vida, e também um processo de privatização, que se apresenta como apoio do Estado. Abaixo, antes de desenvolver mais essa questão, elencam-se algumas respostas para que o

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

próprio leitor ou leitora perceba como o processo privatizante (FREITAS, 2018) aparece para os participantes.

> Suporte pedagógico: uma enxurrada de manuais de orientação sobre como utilizar as plataformas, uma ou no máximo duas reuniões de orientação do uso de algumas plataformas, além de grupos no Whatsapp funcionando 24h ao dia sem respeito aos finais de semana. Não houve suporte financeiro nem psicológico. (Questionário respondido por professor 51, em 21/03/2021).
>
> Nenhum. Apenas exigências. Começamos a ter esse ano de 2021, com as formações do Google. (Questionário respondido por professor 20, em 18/03/2021).
>
> Nenhum... Tivemos uma formação de 1 hora que em nada somou. Assim sendo considero que não tivemos suporte. Acabamos nós professores dando suporte à escola, fazendo papel que nem nosso é, para diminuir o caos que, literalmente, a escola está. (Questionário respondido por professor 37, em 19/03/2021).
>
> Plataforma Moodle para criação da sala de aula remota e disponibilização de atividades assíncronas, apoio técnico da diretoria de EaD, email e demais recursos do Google institucional, como o Google Meet para as aulas síncronas. (Questionário respondido por professor 50, em 20/03/2021).
>
> A escola imprime apostilas/atividades de arte e fornece alguns materiais (tinta, pincéis etc.) para os alunos que não possuem internet e/ou condições para comprar esses materiais. (Questionário respondido por professor 46, em 19/03/2021).
>
> [...] Contratou o Gmail e os serviços de meet e temos o AVA – Sigaa. (Questionário respondido por professor 07, em 18/03/2021).

O que houve no suporte dado pelo empregador é que, quando ele existe, se estatal, é pela via da privatização. Nele, a escola tem seus espaços privatizados. Plataformas privadas tomam o lugar do espaço público e suas ferramentas vão determinar que tipo de ensino de Artes Visuais será realizado. *Whatsapp* e *Google*, por exemplo, são empresas privadas, isto é, recurso público para a iniciativa privada.

Esse processo de privatização aparece como uma ação do Estado, quando o empregador é estatal, e não como processo de privatização. A representação que ocorre é do próprio Estado, ainda que com todas as suas limitações, fazendo-se presente e atuando para

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

amenizar as dificuldades dos docentes. A própria aparência esconde o processo de privatização em curso. O que aparece como auxílio das escolas é, justamente, sua privatização.

De outro lado, a questão "Qual suporte você buscou por conta própria para desenvolver atividades remotas?" traz uma consciência maior, por parte dos participantes, do gasto realizado para adequar a casa a um espaço escolar. São inúmeros os casos de professores que contrataram uma internet mais veloz, um tripé, um melhor computador e celular, que fizeram cursos, que utilizaram o *Youtube*, o *Google Arts and Culture* (iniciativa sem fins lucrativos que busca colocar a arte no ambiente on-line), além de haver a necessidade, inclusive, da contratação de babá, para cuidar de seus filhos. Mas, embora o gasto individual se apresente como um ponto negativo, não aparecem nas respostas elementos que possibilitem apreender uma consciência maior do processo de expropriação dos meios de vida dos professores de Artes Visuais. Nas palavras de Duarte (2016, p. 21), "A escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato".

Os dados aqui analisados impõem determinações maiores e mais complexas para a PHC e seus objetivos. Neste estudo, concorda-se com Duarte que:

> O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista (*Ibidem*).

A análise dos dados coletados ressalta alguns meios pelos quais o capital aproveitou a crise pandêmica e conseguiu acelerar tendências e necessidades do próprio capital para garantir sua reprodução ampliada. É sobre essas determinações, mais amplas, que o ensino das Artes Visuais realizou-se no contexto pandêmico, com a precarização tanto do ensino, quanto do direito de aprender. "Esse é um desafio complexo, e as questões didáticos-pedagógicas estão umbilicalmente ligadas às demais esferas do complexo tecido que constitui a educação escolar" (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 163).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Na reconstrução desse "complexo tecido", segue-se a problematização dos dados.

Considerando os aspectos sistematizados até este momento da análise das respostas, no próximo tópico, direciona-se o olhar deste estudo para as especificidades da práxis pedagógica possível, diante do atual quadro que alia pandemia, neoliberalismo e obscurantismo.

O ensino da arte sequestrado: o autoritarismo do ensino remoto no esvaziamento dos conteúdos

Quando iniciou a pandemia, as formas de enfrentamento farmacológicas e as não farmacológicas não foram, desde o início, consenso no Brasil. O ensino remoto não foi discutido de maneira mais ampla e organizada do ponto de vista nacional. Os agentes políticos disputaram desde o início os rumos da educação escolar nesse momento. A necessidade de escolas funcionando presenciais para pais, mães e responsáveis deixarem seus filhos para não haver prejuízo na rotação do capital foi muito forte. Já no mês de março de 2020, há um projeto de lei (PL5595/2020) proibindo a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, da deputada Paula Belmonte, do Cidadania, representante do Distrito Federal. O projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados e ainda está em tramitação no Senado Federal.

Saviani e Galvão (2021) apresentam uma análise conjuntural da educação na pandemia com foco no ensino remoto. Apontam que a adesão a esse formato como única alternativa é falacioso. Para eles, a realidade brasileira poderia ter sido diferente, se fossem tomadas as devidas providências, como o fortalecimento do sistema de saúde e a contenção da pandemia.

> De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do "ensino" remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. Contudo, nosso objetivo é discutir as implicações pedagógicas do "ensino" remoto e sinalizar que o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso. (SAVIANI, GALVÃO, 2021, p. 38).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Os autores sustentam sua crítica ao ensino na pandemia. Primeiro, porque a educação na perspectiva humanizadora só se realiza no contato presencial, como uma relação interpessoal entre professor e aluno. Acrescenta-se, também, o necessário papel do professor diante do processo pedagógico no direcionamento da aprendizagem do aluno, que é inicialmente sincrética. O conjunto de conhecimentos dispersos, fruto das concepções do senso comum necessitam da mediação do professor para que, ao desenvolver os conteúdos mais relevantes de artes, possa propiciar aos estudantes um processo formativo que conduza a uma síntese do campo das artes. Igualmente, que democratize o acesso aos conhecimentos estéticos e artísticos produzidos pela humanidade, de modo que essa formação, na condição de um projeto coletivo, auxilie o estudante a superar as condições de opressão.

Os autores Saviani e Galvão (2021) reforçam a importância de se levar em consideração a tríade indissociável, proposta por Martins (2013) na relação entre conteúdo, destinatário e a forma. Tomando essa tríade como base, passa-se a analisar outro conjunto de dados dos questionários coletados.

As respostas mais centradas no ensino das Artes Visuais durante a pandemia versam acerca do momento mais determinante: o dar aula. E ele, na sua superficialidade, não mostra sua essência, que é composta pelas determinações já expostas sobre a privatização, a expropriação dos meios de vida, certo tipo de individualismo violento. É por essa razão que se retoma aqui a análise do ensino das Artes Visuais propriamente dito. Apresentar primeiro elementos que possuem um maior número de determinações poderiam causar uma reflexão fragmentada da totalidade.

Depois de problematizadas as questões mais gerais, pode-se compreender as respostas sobre “Como seus alunos responderam às atividades pedagógicas de artes durante a pandemia?” de uma forma mais rica no âmbito da prática pedagógica. Elas apontam para situações muito distintas, desde a participação baixa, até experiências que se dizem positivas. O que está velada por essa nova forma de ensino de Artes Visuais é a geral atuação do capital em crise, aproveitando a pandemia no “[...] interesse por entender e modelar comportamentos, associado inicialmente aos hábitos de consumo, posteriormente às formas de empresariamento de si e, finalmente, às formas de ser e de estar no mundo, passa a constituir uma ferramenta fundamental” (PRONKO, 2019, p. 177-178). Em tempos de

precarização das condições da venda da força de trabalho, faz-se necessário modelar comportamentos habituados com a precarização geral das condições de vida, e isso inclui a vida escolar. Em muitos casos, as chamadas "devolutivas", exercícios e trabalhos realizados pelos alunos ocorriam de maneiras muito diversas, WhatsApp, entrega na escola pelos responsáveis, na plataforma utilizada (Google Classroom, e-mail, por exemplo). Em um português mais popular, poderia ser dito que as tarefas eram entregues do jeito que dava.

As situações de precarização relatadas, ainda que não percebidas pelo professor, acabaram orientando as respostas sobre a forma como foram entregues as atividades. Os participantes da pesquisa focaram na resposta dos alunos, ou seja, nas atividades pedagógicas de Artes Visuais, e pouco sobre o conteúdo delas ou se ocorreu aprendizagem. Uma das exceções nas respostas indicou um olhar não só na forma de entrega dos exercícios, mas também se houve aprendizagem: "Uma boa porcentagem realizou as atividades geralmente com auxílio da família. Porém, percebo, com o retorno, que pouco foi aprendido" (Questionário respondido por professor 49, em 20/03/2021). Uma análise da precarização do ensino escolar, que impôs respostas sobre as diferentes formas de entrega das atividades nas Artes Visuais durante a pandemia, ainda precisará ser mais bem desenvolvida, mas, neste artigo, não se debruçou o estudo neste ponto. Apenas apontou-se o fato de que, além do meio, o conteúdo das atividades de Artes Visuais e a aprendizagem também são importantes.

A precarização e a privatização do espaço escolar é um retrocesso para a luta pela emancipação humana, como abordado por Saviani e Galvão (2021). Para a PHC, a escola é um espaço fundamental de democratização dos conhecimentos elaborados e construídos pela humanidade, mesmo com os limites que o próprio modo de produção capitalista impõe a ela. Seu papel é estratégico para a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Ainda que não apareça essa concepção nas respostas, é evidente nos registros dos participantes o reconhecimento da importância do espaço escolar. Maiores considerações dos participantes sobre isso encontram-se na questão "Que mudanças, em sua opinião, o ensino remoto acarretou para o ensino de Artes Visuais?".

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Com a ausência no ensino remoto do espaço escolar, e, sobre isso, ressalta-se que não considerou a expropriação dos meios de vida, tal como já citado anteriormente, como um "novo" espaço escolar, mas sim como a negação desse, havendo um rebaixamento das aprendizagens de arte, como ressaltado pelos professores, principalmente quanto ao processo criador dos estudantes, esses ficaram ainda mais limitados em suas aprendizagens e experiências artísticas, pois, além da falta de acesso ao espaço escolar, ainda perderam seu espaço cotidiano de interação. Afirmou-se em uma resposta que, com as "Mudanças drásticas, principalmente no que se refere às atividades práticas, o aluno fica sem o acompanhamento de oficinas e processos artísticos, limitando as trocas de conhecimento" (questionário respondido por professor 19, em 18/03/2021). O estudante nas aulas de Artes Visuais ficou restrito aos conhecimentos de seu cotidiano e, portanto, às limitações sensíveis que lhe são colocadas em cada situação de classe.

Nos processos de ensino remoto, o desenvolvimento dos sentidos humanos dos estudantes é ainda mais cerceado. Aprofunda-se o processo analisado por Marx (2015) sobre a precarização da apropriação da riqueza humana e do desenvolvimento dos sentidos humanos por parte da classe trabalhadora, limitada a se reproduzir somente enquanto classe e não como gênero humano. O afastamento dos professores na mediação das atividades de ensino, do próprio processo de estudo, é o império da espontaneidade, um aprender a aprender em casa.

Na modalidade remota, materializa-se uma situação que impede outro tipo de espontaneidade, de segunda ordem, que Duarte (2016, p. 56) explica: "[...] a apropriação, pelo indivíduo, de uma parte da riqueza artística incorpora-se de tal forma a seu ser individual que passa a se externar de forma espontânea". Não confundir com o aprender a aprender, mas entender como a "[...] apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano [...] [que] [...] não ocorre sem a mediação do trabalho educativo" (*ibidem*, p. 59). Nessa apropriação, os diferentes momentos do processo de aprendizagem escolar são compostos, também, por atividades que não parecem ter um fim imediato, na cotidianidade dos alunos, como o estudo sistemático de materiais (tintas, papéis, texturas,

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

spray etc.), que possibilita o desenvolvimento do indivíduo na aprendizagem dos conteúdos das Artes Visuais. Como é afirmado em uma resposta:

> Na minha percepção, diz respeito a questões estéticas que não podem ser exploradas em impressões preto e brancas, e também limitações na exploração das materialidades. Quando as aulas eram presenciais, a maioria dos materiais (carvão, giz pastel, lápis aquareláveis, tinta acrílica, dentre outros) eram oferecidos pela escola, doados ou comprados por mim. O fato de saber que a maioria dos alunos/as têm acesso restrito a materiais, limita as experiências práticas. (Questionário respondido por professor 33, em 18/03/2021).

O enfraquecimento desse momento da aprendizagem que, nas respostas, aparece como a ausência da prática e a permanência só da teoria faz com que a própria aprendizagem em Artes Visuais seja precarizada e as relações entre os conteúdos de arte, sem a própria experiência sensível, empobrece a ampliação da formação como um todo. Isso limita as experiências de vida dos estudantes nas atividades de ensino e, portanto, reduz ainda mais as possibilidades de aprendizagem, da ampliação dos repertórios e do seu desenvolvimento enquanto parte do gênero humano, o que, segundo Vigotski (2018, p. 24), significaria pôr fim à

> [...] primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.

As respostas apontam para o único ensino de Artes Visuais possível neste contexto, que é apresentado em uma resposta, ainda que na sua aparência imediata: “Com a falta da nossa presença física, não tive como observar o fazer artístico e seu desenvolvimento. Muito triste!” (Questionário respondido por professor 20, em 18/03/2021). É o conhecimento tácito em uma forma mais agudizada.

Muitos aspectos acerca das relações entre conteúdos e as metodologias necessárias para a aprendizagem de arte poderiam ser problematizados a partir das respostas sobre ensino de arte na pandemia, mas, neste recorte, foram considerados os principais aspectos para

compreender os desdobramentos deste momento e organizar novas formas de resistência ao empobrecimento da formação dos estudantes.

Considerações finais

Trata-se de finalizar o presente texto apontando algumas considerações finais a partir da problematização realizada e considerando a articulação teórica e os dados sistematizados. Toma-se, como consideração primeira, o processo em curso de exploração docente realizado na atualidade, mas que tem suas origens nos anos de 1990 em toda a América Latina. As concepções neoliberais, somadas às caracterizações de cada contexto, ganham nas políticas educacionais o processo de orientação e implementação do consenso entre os professores, produzido a partir da formação continuada de modo geral aligeirada.

O cenário atual da pandemia deu vazão a ideias e concepções mercantilistas, que já se desenhavam no cenário político-educacional desde os anos de 1990, mas que foram paulatinamente sendo implementadas e sedimentadas no ideário pedagógico dos professores e, ao mesmo tempo, no senso comum da sociedade.

Alguns fenômenos vêm sendo discutidos na formação docente, como os aspectos socioemocionais, a concepção de resiliência, a ideia de competências e habilidades do professor, argumentos apresentados nos documentos e pareceres legislativos, que também pretendem tornar os professores adaptáveis às condições de exploração do capitalismo.

Os depoimentos dos professores reafirmam muitas das problemáticas enfrentadas e problematizadas na literatura para a atuação de docentes de outras áreas do conhecimento. No entanto, a atual análise aborda as especificidades do ensino de arte, em especial da formação artística, principalmente da atividade criadora, que fica precarizada no modo remoto, fato que se mostra como impossibilidade da formação qualificada, humanizadora e transformadora, necessária para a emancipação, para o fim da opressão e para a conquista da liberdade no sentido da superação da sociedade de classes. Considera-se que o aporte da PHC e seus vínculos com o materialismo histórico-dialético auxiliou a extrair a essência dos fenômenos apresentados e mostrou o distanciamento que o ensino remoto produziu para o cumprimento das tarefas destinadas à PHC.

A análise dos dados aponta o despreparo das escolas para desenvolver as atividades no contexto do ensino remoto, deixando o processo pedagógico à própria sorte do professor e também caracterizando a falta de investimentos na qualificação das escolas, munindo-as das melhores condições de ensino. O estado emocional e a saúde dos professores também foram abalados no processo da pandemia, tanto do ponto de vista da perda de colegas e da população em geral, como também do ponto de vista pessoal e familiar.

O processo pedagógico diferenciado, no modo remoto, também ficou sob a responsabilidade docente, uma responsabilidade pedagógica e financeira, pois muitos professores relataram a necessidade de comprar equipamentos e melhorar as condições de transmissão a partir de seus próprios recursos. Depoimentos revelaram que o investimento do professor de arte para adquirir condições mínimas de trabalho é muito anterior à pandemia, e que já existia inclusive para a compra de materiais para o desenvolvimento do ensino de arte, pois o Estado não investe nas escolas fornecendo os recursos necessários para o desenvolvimento do ensino de arte. Ressalta-se que essa precariedade está relacionada à hostilidade do capitalismo à arte, que se distancia da indústria cultural e aproxima-se da crítica aos principais problemas e reflexões da vida humana.

No caos representado pelo ensino remoto, poucas redes educacionais promoveram debates acerca do processo pedagógico e as implicações deste cenário.

Finalmente, espera-se que o debate proposto amplie as reflexões, lutas e ações para a transformação desta realidade.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In:* BRAGA, Ruy; ANTUNES, Ricardo. **Infoproletários:** Degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N., MAZZEU, F. J. C., & DUARTE, E. C. M. (2020). O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, *24*(esp1), 715–736. https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina. Formação nas licenciaturas em artes: Políticas como projetos de dominação. *In:* CATELAN, F. B.; LOPES, V. F. **ANAIS do 29° Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil** [e] 7° Congresso Internacional de Arte/ Educadores: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019.

FONTES, Virgínia. A transformação dos meios de existência em capital – expropriações, mercado e propriedade. *In:* Boschetti, Ivanete (Org). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo, Cortez Editora, 2018, pp. 17-61.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

HILLESHEIM, G.B.D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente**: estratégias do capitalismo cultural. Tese defendida junto ao PPGAV/ UDESC. Florianópolis, 2018.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política; Livro I - o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. Cadernos de Paris; **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In:* **36a Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

PRONKO, Marcela. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. *In:* **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/248. Acesso em: 04 maio 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Revista universidade e sociedade** #67. Brasília: Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior – ANDES-SN, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada1609774477.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criança na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Submissão em: 17-06-2021

Aceito em: 07-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Mariana de Cássia Assumpção[1]
Thiago Xavier de Abreu[2]

Resumo: Este artigo versa sobre a unidade afetivo-cognitiva presente na arte como componente curricular da educação escolar. A heterogeneidade da vida cotidiana na sociedade capitalista acentua uma concepção dicotômica entre razão e emoção, atribuindo, no senso comum, os elementos racionais como pertencentes apenas à ciência e os elementos afetivos apenas à arte. Em oposição a tais perspectivas, entendemos a arte e a ciência como esferas superiores de objetivação que refletem, cada uma ao seu modo, a realidade objetiva e proporcionam uma síntese entre razão e emoção fundamental para o processo de formação dos indivíduos. Assim, nos baseamos nos escritos estéticos de György Lukács e na pedagogia histórico-crítica, em uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, observando a origem e o desenvolvimento dos reflexos artístico e científico a partir de uma análise dialética entre razão e emoção, tomando a música como uma modalidade artística que evidencia essa dialeticidade entre os aspectos racionais e emocionais. Por fim, defendemos uma formação omnilateral da individualidade, racional e afetivamente orientada para superação dos limites da vida cotidiana no capitalismo, acentuando a importância da transmissão dos conteúdos artísticos na educação escolar.

Palavras-chave: Unidade Afetivo-Cognitiva. Pedagogia Histórico-Crítica. György Lukács. Educação Escolar. Educação Musical.

[1] Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Araraquara. Trabalhou como professora na rede Estadual de São Paulo e na rede municipal de Araraquara. Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação (CEPAE) Membro do grupo de Estudos Marxistas em Educação. Seus interesses de pesquisa concentram-se na área de fundamentos da educação com ênfase na psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

[2] Atua como músico desde 2001 e como educador musical desde 2004, tendo estudado, neste período, no Conservatório Musical Villa-Lobos, em São José dos Campos/SP. Em 2011 concluiu o curso de graduação Licenciatura em Artes - Música na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Em 2014, obteve o título de Mestre em Música pelo Instituto de Artes da UNESP (Universidade Estadual Paulista) com um estudo sobre as ideias pedagógicas de Murray Schafer, sob orientação de Marisa Fonterrada. Em 2018 torna-se Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara (FCLAr/UNESP), defendendo sua Tese sobre a educação musical escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, sendo orientado por Newton Duarte. Desde o início de sua trajetória profissional, Thiago vem atuando como professor em instituições de educação infantil, ensino fundamental e ensino superior, além de seguir com sua carreira artística como instrumentista, compositor e produtor em diversos conjuntos musicais, com destaque para a Skafandros Orkestra. Atualmente é professor no curso de Licenciatura em Música da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR), onde leciona prioritariamente a disciplina de Estágio Supervisionado I. É integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, da FCLAr/UNESP, no qual desenvolve pesquisas no campo da Educação Musical Escolar, estudando as Teorias Pedagógicas com ênfase nos Processos de Ensino-Aprendizagem e na Filosofia da Educação.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A HISTORICAL-CRITICAL ANALYSIS OF THE AFFECTIVE-COGNITIVE UNIT OF ART IN SCHOOL EDUCATION

Abstract: This article deals with the affective-cognitive unit present in art as a curricular component of school education. The heterogeneity of everyday life in capitalist society accentuates a dichotomous conception between reason and emotion, attributing, in common sense, the rational elements as belonging only to science and the affective elements only to art. In opposition to such perspectives, we understand art and science as higher spheres of objectification that reflect, each in its own way, the objective reality and provide a synthesis between reason and emotion that is fundamental to the formation process of individuals. Thus, we are based on the aesthetic writings of György Lukács and on historical-critical pedagogy, in a research of a theoretical-bibliographic nature, observing the origin and development of artistic and scientific reflexes from a dialectical analysis between reason and emotion, taking the music as an artistic modality that highlights this dialectic between rational and emotional aspects. Finally, we advocate an omnilateral formation of individuality, rationally and affectionately oriented towards overcoming the limits of everyday life in capitalism, emphasizing the importance of the transmission of artistic contents in school education.

Keywords: Affective-Cognitive Unit. Historical-Critical Pedagogy. György Lukács. Schooling. Musical Education.

UN ANÁLISIS HISTÓRICO-CRÍTICO DE LA UNIDAD AFECTIVO-COGNITIVA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Resumen: Este artículo aborda la unidad afectivo-cognitiva presente en el arte como componente curricular de la educación escolar. La heterogeneidad de la vida cotidiana en la sociedad capitalista acentúa una concepción dicotómica entre razón y emoción, atribuyendo, en sentido común, los elementos racionales como pertenecientes únicamente a la ciencia y los elementos afectivos únicamente al arte. Frente a tales perspectivas, entendemos el arte y la ciencia como esferas superiores de objetivación que reflejan, cada una a su manera, la realidad objetiva y proporcionan una síntesis entre la razón y la emoción fundamental para el proceso de formación de los individuos. Así, nos basamos en los escritos estéticos de György Lukács y en la pedagogía histórico-crítica, en una investigación de carácter teórico-bibliográfico, observando el origen y desarrollo de los reflejos artísticos y científicos a partir de un análisis dialéctico entre la razón y la emoción, tomando la música como modalidad artística que resalta esta dialéctica entre lo racional y lo emocional. Finalmente, abogamos por una formación omnilateral de la individualidad, racional y afectivamente orientada a la superación de los límites de la vida cotidiana en el capitalismo, enfatizando la importancia de la transmisión de contenidos artísticos en la educación escolar.

Palabras clave: Unidad Afectivo-Cognitiva. Pedagogía Histórico-Crítica. György Lukács. Enseñanza. Educación Musical.

Introdução

Na atual conjuntura das ideias que permeiam a educação escolar certo senso comum pode ser verificado ao se questionar as especificidades da ciência e da arte para a formação

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

humana: a primeira estaria ligada aos processos de inteligibilidade da realidade, tendo prevalência dos aspectos cognitivos da atividade humana; a segunda, por sua vez, estaria relacionada prioritariamente ao enriquecimento da vida afetiva. De fato, o acento à racionalidade científica e à afetividade artística não são incoerentes com a natureza específica de cada uma dessas esferas de atividade humana e seus respectivos papéis na formação.

No entanto, observar os processos cognitivos como elementos exclusivos à atividade científica e, consequentemente, a arte como plena experiência afetiva, pode levar a uma visão dicotômica: não seria, a inteligibilidade científica do real, um processo carregado de emoções proporcionadas pelo conhecimento da realidade objetiva? Inversamente, a arte não seria também uma forma de conhecer o real, ao invés de pura mobilização e expressão de sentimentos[3]? Não raro, esta visão dicotômica culmina no esvaziamento dos currículos escolares, reduzindo a ciência ao tecnicismo e a arte à experiência momentânea.

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, o debate sobre a unidade afetivo-cognitiva não é propriamente uma novidade, sendo, antes, um pressuposto fundamental de uma formação omnilateral. Destacam-se, nesse sentido, os estudos provenientes da psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2013; MARTINS, CARVALHO, 2016; MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011; GOMES, 2014; LEITE, SILVA, TULESKI, 2013; MONTEIRO, ROSSLER, 2020).

Alinhados a tais contribuições, neste trabalho exploraremos a problemática por outro ângulo: defenderemos a unidade afetivo-cognitiva presente nos conteúdos escolares, como na arte e na ciência, analisando as origens e o desenvolvimento histórico dessa unidade, bem

[3] Martins (2004, p. 90-91) esclarece as diferenças entre emoções e sentimentos à luz da psicologia histórico-cultural. Nesse sentido, define emoção como: "Motiva reação emocional aquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa. Expressam-se como reflexo sensorial direto ou vivência imediata da atualização do motivo em atividade, prescindindo, portanto, de mediações cognitivas". Já os sentimentos: "podem ter um caráter circunstancial ou constante e prolongado, podendo em sua manifestação, inclusive, independer de uma situação exatamente determinada. É por esta razão que os sentimentos dependem sempre de objetos e fenômenos em conjunto e não de suas propriedades isoladas, motivando-se por complexas relações temporais estabelecidas entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente". No presente trabalho, apesar de abordarmos brevemente as diferenças entre emoções e sentimentos na discussão sobre o papel mediador do pensamento para o desenvolvimento da vida afetiva, não nos ateremos a tal diferenciação, tomando os conceitos "emoções" e "sentimentos" relativamente como sinônimos.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

como das concepções que reservam a racionalidade à atividade científica e a afetividade à prática artística. A partir dessa análise derivaremos sua importância para a educação escolar, destacando a música como um conteúdo que expressa nitidamente a dialeticidade entre razão e emoção, apontando horizontes pedagógicos que proporcionem a apropriação da riqueza produzida genericamente e a consequente homogeneização da experiência do indivíduo.

O desenvolvimento histórico da unidade afetivo-cognitiva na arte e na ciência

Uma análise histórica da unidade afetivo-cognitiva requer que nos debrucemos sobre a atividade vital humana, produto da evolução dos processos orgânicos colocados em movimento e responsável pelas transformações objetivas e subjetivas empreendidas pelos indivíduos. Tal atividade é, pois, a atividade de trabalho, que é definida por Marx, em linhas gerais, como:

> [...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho, […]. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana […]. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira. (MARX, 2013, p. 211-212).

Foi por meio da atividade de trabalho que o ser humano construiu a realidade social e operou modificações decisivas em sua subjetividade, colocando sob outros moldes, os processos naturais, deixando-os cada vez mais mediatizados.

Os animais também agem sobre a natureza para sobreviverem. Mas a ação animal está determinada pela via genética e por seus traços adaptativos, os quais condicionam e impõem limites ao processo de interação. A relação do indivíduo, inicialmente, com a natureza, ao contrário da relação dos animais, pressupõe a ação consciente e a capacidade

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

humana de estabelecer, mentalmente, o resultado final a que se destinam suas ações. Em entrevista, Lukács afirmou sobre esse assunto que "o homem é, antes de mais nada, como todo organismo, um ser que responde a seu ambiente. Isso significa que o homem constrói os problemas a serem resolvidos e lhes dá resposta com base na sua realidade" (KOFLER, ABENDROTH, HOLZ, 1969, p. 40). Em outras palavras, o trabalho, para o ser humano, é uma atividade racional e, sobretudo, teleológica que, além de apresentar o indivíduo como um ser ativo, ressalta a sua característica de planejar e de criar.

A relação entre o ser humano e a natureza transforma a ambos, ou seja, "humaniza" a natureza e "naturaliza" o ser humano, entendendo-se por "naturalização" do ser humano a incorporação, cada vez mais ampla, de elementos e processos da natureza à prática social. Ao mesmo tempo que o ser humano se torna cada vez mais social e, nesse sentido, cada vez menos, imediatamente natural, contraditoriamente (no sentido dialético do termo), o ser humano se torna cada vez mais, universalmente, natural, já que incorpora cada vez mais a natureza à prática social.

Disso concluímos que o indivíduo tem como base para sua existência as atividades que partem de elementos dados pela natureza e pela sociedade. A atividade teleológica e criadora caracterizou-se, em suas formas básicas, pela transformação da natureza pelos seres humanos, construindo-se uma realidade social e produzindo, objetiva e subjetivamente, transformações significativas nas forças, capacidades e habilidades humanas. O ser humano, diferentemente dos animais, faz da natureza objeto da sua consciência de modo a não se adaptar, totalmente, a ela, mas a modificá-la. Lukács (2009, p. 230), explicita que:

> Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade de desenvolvimento superior dos homens que trabalham. Já por esse motivo – mas, antes de mais nada, porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, já que esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa –, o trabalho se torna não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário, precisamente, no plano ontológico, também se converte no modelo de toda a nova forma de ser.

O salto qualitativo promovido pelo trabalho envolve também as transformações psíquicas que instituíram uma nova esfera do ser, propriamente social. O psiquismo, como

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

reflexo ideativo da ação prática do ser sobre a realidade, deixa de estar imediatamente ligado às determinações da natureza para ser mediado pela própria atividade humana, garantindo-lhe o caráter consciente. Nesse sentido, o desenvolvimento do psiquismo humano envolve sua especialização em um sistema psíquico com diferentes funções que elaboram uma imagem subjetiva da realidade objetiva em suas múltiplas determinações:

> Em síntese, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da *imagem do objeto à vista de sua concretude*, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, ao reflexo da realidade objetiva. Tais processos funcionais representam as denominadas funções cognitivas, cujo parâmetro de qualidade se revela na inteligibilidade do real que promovem.
> Ocorre, porém, que toda essa dinâmica de internalização abarca apenas parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma *relação particular entre sujeito e objeto*. Que o objeto *afete* o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes *afetivos.* (MARTINS, 2013, p. 243, grifos no original).

A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, do reflexo do real na consciência, envolve diversos processos funcionalmente distintos unidos em uma totalidade sistêmica que visam a inteligibilidade da realidade. Mas tais funções cognitivas seriam somente elementos ideativos, puramente abstratos, se não partíssemos do pressuposto de que elas se instituem em relações particulares entre o indivíduo realmente existente e a realidade objetiva. Isso significa que qualquer processo cognitivo não está separado da forma como um sujeito singular é afetado pelo objeto ou, em outras palavras, que o processo de inteligibilidade do real se dá como uma unidade afetivo-cognitiva. Se, por um lado, os processos cognitivos são motivados e sancionados pelos elementos afetivos que os permeiam, por outro, a própria vida afetiva humana se desenvolve a partir da mediação do pensamento:

> O enfoque sistêmico que Vigotski defendera em relação a todos os processos funcionais reaparece, por certo, no tocante às emoções e aos sentimentos, em relação aos quais o autor também destacou o papel da internalização de signos e, especialmente, a formação de conceitos. Para

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> ele, o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento na forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos (MARTINS, 2013, p. 252).

Mas a unidade afetivo-cognitiva presente na atividade propriamente humana não pode obscurecer as especificidades das emoções e sentimentos no processo de trabalho. A centralidade da relação imediata de afecção do objeto perante o sujeito confere caraterísticas peculiares às impressões afetivas, como sua aparente irracionalidade – isto é, sua tendência a expressar-se de forma alheia à volição do indivíduo – e sua transitoriedade (MARTINS, 2013, p. 262).

Lukács (1967, p. 37) também aponta esses traços específicos das emoções e sentimentos frente aos outros elementos que constituem a interioridade humana destacando "a maior frouxidão de sua vinculação objetiva em comparação com outras formas de reação". Para o autor, "desde a simples percepção até o pensamento claro aparece uma intenção orientada a um determinado objeto (...) uma tendência em transformar o em-si desse objeto em um para-nós", ao passo que as emoções e sentimentos "determinam muito menos o para-nós objetivo da coisa que o comportamento puramente pessoal, puramente subjetivo do homem a respeito dela". Ou seja, as emoções e sentimentos são reflexos muito mais ligados ao comportamento do sujeito frente ao objeto do que às características do objeto e, assim, possuem uma vinculação com a realidade objetiva muito mais indireta do que outras funções psicológicas.

O desenvolvimento do psiquismo humano foi sendo aperfeiçoado cognitiva e afetivamente pela relação ativa do ser humano com a realidade na atividade de trabalho e na dinâmica de produção e satisfação de necessidades. Inicialmente, a produção de necessidades estava ligada aos aspectos de garantia da sobrevivência dos seres humanos. Entretanto, com o tempo, essas necessidades foram se desenvolvendo e se desligando do plano da sobrevivência. Segundo Lukács (2009, p. 233), isso aconteceu porque "enquanto o trabalho é realizado, a observação dos resultados etc. faz crescer continuamente a faixa de

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

determinações que se tornam cognoscíveis e, por conseguinte, o trabalho se torna cada vez mais variado, abarca campos cada vez maiores".

Esse processo de produção e satisfação de necessidades cada vez mais complexas, demonstra o desenvolvimento dos indivíduos em um sentido mais enriquecido de determinações. Marx e Engels (2007, p. 43) afirmam que em cada nova geração:

> Encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida.

A evolução constante das técnicas que otimizavam a atividade de trabalho significou um maior domínio da natureza pelo ser humano e, portanto, uma maior submissão da natureza às vontades dos indivíduos. O refinamento das habilidades humanas como, por exemplo, a capacidade de utilizar as mãos e, posteriormente, a precisão nos movimentos e na coordenação motora fina durante a execução da sua atividade inaugurou a possibilidade de humanizarmos os sentidos. Engels aponta como ocorreram essas morosas modificações nas formas de relação social por meio da atividade de trabalho:

> Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (ENGELS, 2012, p. 22-23).

Pela interposição de mediações, de início, com instrumentos materiais, mas também em decorrência da universalização da linguagem, surgiram formas mais abstratas de expressão que se consolidaram nas esferas científica e artística. Tomando a música como exemplo, Marx (2010, p. 110) afirma que ela:

> […] desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrado.

Esse processo de progressiva complexidade das objetivações faz consolidar "um *mundo social, humano*, enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em gênero humano" (PAULO NETTO, BRAZ, 2012, p. 56, grifos no original). O exemplo da humanização dos órgãos dos sentidos é bastante ilustrativo para evidenciar a relevância da atividade de trabalho para a formação da individualidade. Assim, a arte se constituiu como um produto da ação humana mais elaborada, justamente por requisitar dos indivíduos capacidades cognitivas e afetivas mais desenvolvidas, que extrapolaram os limites da subsistência e inauguraram as tentativas de compreender a si mesmo, bem como entender o mundo e os seus fenômenos.

A arte, assim como a ciência, é uma das esferas da produção não material, cujas relações com as necessidades humanas não se caracterizam por uma linearidade do tipo necessidade → produção do objeto que satisfaz essa necessidade. O objeto artístico é, igualmente, um produtor de necessidades que pode levar o indivíduo para além das fronteiras restritas da vida cotidiana.

Uma vez que o desenvolvimento do ser social demandava o aperfeiçoamento das ações cognitivas e afetivas sobre a realidade, esferas superiores de objetivação foram sendo progressivamente estabelecidas, como vimos, como reflexos cada vez mais elaborados da realidade objetiva. Algumas formas de reflexo eram desantropomorfizadoras, isto é, visavam transformar "em algo para nós, com a máxima aproximação possível, o que é em si na realidade, na sua objetividade, na sua essência, suas leis" (LUKÁCS, 1968, p. 296), constituindo o que veio a ser chamado, na modernidade, de ciência. Inversamente, outras formas de reflexo eram antropomorfizadoras, criando novas reproduções da realidade para

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

refletir o próprio ser humano, proporcionando "um para-si do sujeito, uma autoconsciência" (LUKÁCS, 1968, p. 296); trata-se da arte. Ambas formas de reflexo envolviam processos cognitivos e afetivos, mas os traços específicos das emoções e sentimentos na vida humana impuseram também especificidades quanto ao processo de reflexão:

> Acrescentemos novamente, para evitar qualquer mal-entendido, que essa impotência em que se encontra a vida, sua incapacidade de fazer com que os sentimentos como tais tenham um desenvolvimento experiencial total, não é, considerada com essa generalidade, nenhuma limitação, nem no sentido social e nem em um sentido universalmente humano, mas uma consequência necessária das únicas reações práticas possíveis do homem ao mundo ao seu redor. O fato de que – como complemento a esta situação – realmente exista a necessidade da plena realização dos sentimentos, o fato de sua realização mimética enriquecer e aprofundar o homem, mostra sem dúvida também que a maioria das formações sociais coloca obstáculos no caminho do desenvolvimento omnilateral do homem, mas, sobretudo, que este desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas exige um instrumento produzido pelo próprio homem e que complemente, amplie e aprofunde a sua existência natural. (LUKÁCS, 1967, p. 41).

A vida cotidiana, na qual se desdobra a história da prática humana, impõe limites para o pleno desenvolvimento das emoções e sentimentos. Tais limites são, em parte, decorrentes de suas das características como funções psíquicas, de sua "frouxidão" perante a realidade objetiva; por outro lado, a própria necessidade humana de buscar um pleno desenvolvimento de sua vida afetiva, ao mesmo tempo, demonstra os limites da cotidianidade e a necessidade da criação de instrumentos para garantir esse desenvolvimento.

Lukács analisa, por exemplo, o salto qualitativo do ritmo como organização do processo de trabalho ao seu domínio estético pela música, proporcionando um desenvolvimento da vida interior humana. Para o autor, "a diminuição do esforço com o aumento do efeito do trabalho traz consigo o início de uma liberação da interioridade, da *expansão das sensações que acompanham o trabalho*" (LUKÁCS, 1967, p. 17, grifos nossos). Por meio do reflexo mimético tais impressões são fixadas em formas objetivas (o ritmo musical), cuja finalidade está muito mais ligada a uma relação consciente com a vida interior do próprio ser humano do que ao atendimento utilitário das necessidades imediatas. Porém, a autonomia da música como uma atividade conscientemente voltada para esse

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

desenvolvimento da vida interior humana não se deu logo no ponto de partida da prática social; para Lukács, as manifestações artísticas "nasceram como uma consequência necessária da contemplação mágica da realidade, como consequência do esforço mágico para influenciar as forças e poderes ocultos que dominar a vida humana", sendo, antes, "meios técnicos auxiliares, por assim dizer, de um propósito mágico" (LUKÁCS, 1967, p. 18). Como nos explica Kiralyfálvi:

> Lukács acredita que nas sociedades primitivas não existia separação nos modos de reflexo. O que mais tarde se separa em reflexos científico, religioso e artístico, distintamente diferentes um do outro, são, nesta fase de desenvolvimento, indistinguíveis. O ritual primitivo contém elementos científicos (utilitários), religiosos (mágicos)[4] e artísticos (formais). O criador é cientista, sacerdote (mago) e artista, todos ao mesmo tempo, fazendo o que ele faz para o bem-estar da comunidade, para a sobrevivência. A partir daí, o primeiro estágio de desenvolvimento da arte consiste na separação da reflexão antropomórfica (arte e religião), da reflexão (científica) desantropomórfica. O segundo estágio é uma divisão dentro da categoria de reflexão antropomórfica, isto é, a separação da arte da religião. (KIRALYFALVI, 1983, p. 124).

Um ritual ancestral de cura abarcava tanto o domínio do princípio ativo de uma planta (desantropomorfização), quanto expressões miméticas por meio do som, imagens e movimento (música, dança, interpretação teatral etc.; em suma, reflexos antropomórficos) que enriqueciam subjetivamente o mero ato de tomar um chá. Mas, tal diferenciação somente é perceptível aos nossos olhos hodiernos, já que essas atividades também eram unificadas na consciência do indivíduo que as praticava. Elas envolviam tanto funções cognitivas quanto afetivas, pois a extração de um princípio ativo não estava separada da sensação afetiva proveniente do domínio da realidade objetiva, bem como a organização expressiva dessas sensações em meios artísticos depende da inteligibilidade sobre a própria subjetividade humana. Nas palavras de Fischer, "a mágica do fazer instrumentos levou-o [o

[4] Apesar de que neste excerto Kiralyfálvi trate a magia e a religião de forma semelhante, Lukács faz uma relativa distinção entre estas duas atividades. Para Lukács, a magia está mais diretamente ligada ao esforço por dominar a natureza. Ela surge antes da religião, mas não desaparece com o surgimento da religião, que incorpora a magia em seus rituais. Sobre essa diferença, veja Lukács (1966, pp. 104-105).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

ser humano] inevitavelmente à tentativa de estender a magia ao infinito" (FISCHER, 1959, p. 43, intervenção nossa entre colchetes).

> A função decisiva da arte nos seus primórdios foi, inequivocamente, a de conferir poder: sobre a natureza, sobre os inimigos, sobre o parceiro das relações sexuais, sobre a realidade, poder exercido no sentido de um fortalecimento da coletividade humana. Nos alvores da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a "beleza" e nada com a contemplação estética: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência (...).
> No entanto, criando a arte, [o ser humano] encontrou para si um modo real de aumentar o seu poder e de enriquecer a sua vida. As agitadas danças tribais que precediam uma caçada realmente aumentavam o sentimento de poder da tribo; a pintura guerreira e os gritos de guerra realmente tornavam o combatente mais resoluto e mais apto para atemorizar o inimigo. As pinturas de animais nas cavernas realmente ajudavam a dar ao caçador uma sensação de segurança e superioridade sobre a presa. As cerimônias religiosas, com suas convenções estritas, realmente ajudavam a instilar a experiência social de cada membro da tribo e a tornar cada indivíduo parte do corpo coletivo. O homem, aquela fraca criatura que se defrontava com uma natureza perigosa e incompreensivelmente aterradora, era muitíssimo ajudado em seu desenvolvimento pela magia. (FISCHER, 1959, p. 45-46, intervenção nossa entre colchetes).

Mas a prática da magia como componente central da organização social só poderia ocorrer em estágios ainda pouco desenvolvidos das forças produtivas humanas, nos quais era necessária "uma forma densa e fechada de coletivismo", onde "o coletivo significava a vida e o conteúdo da vida" (FISCHER, 1959, p. 47).

Com surgimento da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da formação das sociedades de classes, os reflexos desantropomórficos e antropomórficos vão progressivamente se emancipando e adquirindo novas funções sociais. Para Jaeger, por exemplo, o início da filosofia científica não coincide "nem com o princípio do pensamento racional nem com o fim do pensamento mítico"; de acordo com o autor, "devemos encarar a história da filosofia grega como o processo de racionalização progressiva da concepção religiosa do mundo implícita nos mitos" (JAEGER, 2013, p. 192). Já do prisma dos seus desdobramentos técnicos, a desantropomorfização caminha no sentido da plena aplicabilidade e eficiência do trabalho, da "nítida separação que se cria entre a técnica em sentido científico e prático-industrial (estreitamente ligados entre si) e a técnica em sentido

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

artístico", sendo que nas primeiras "o essencial é o fato de ser ela destacada da subjetividade humana. Não do ponto de vista da finalidade, naturalmente" (LUKÁCS, 1968, p. 187).

Esse amadurecimento e crescente autonomia dos reflexos desantropomórficos proporcionou a elevação de sua capacidade em tornar do em-si da realidade um para-nós, aumentando progressivamente as forças produtivas, confirmando a natureza universal e livre da atividade humana (MÁRKUS, 2015; DUARTE, 2013). Em contrapartida, a contraditoriedade do desenvolvimento do trabalho – seu duplo caráter, simultaneamente humanizador e alienador – fez com que tal emancipação da racionalidade ganhasse também a forma de contraposição à afetividade, como aponta Vigotski acerca do pensamento cartesiano (MARTINS, 2013; MARTINS, CARVALHO, 2016; MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011; GOMES, 2014), ao passo que a superação dos resíduos subjetivos na técnica produtiva levou a cenários como a subsunção real do trabalhador à maquinaria industrial (MARX, 2013).

Do ponto de vista da arte, o desenvolvimento histórico não se apresenta menos contraditório. Se a função da arte na prática da magia era afirmar o "sentimento de identidade de tudo o que existia – identidade implícita no clã –, a arte [nas sociedades de classes] se torna uma expressão dos primórdios da alienação" (FISCHER, 1959, p. 48, intervenção nossa entre colchetes). A diferenciação da unidade presente no comunismo primitivo em estratos sociais impôs a autonomia da arte como recurso da manutenção dessa unidade, da experiência coletiva já não mais existente como totalidade prática; o reflexo da sociedade alienada é elevado à condição de momento humanizador, promovendo o que Lukács chama de autoconsciência do desenvolvimento da humanidade (LUKÁCS, 1968).

Na modernidade, essa relação contraditória se intensifica. A cisão entre o indivíduo e a coletividade chega ao seu máximo grau no capitalismo, quando a amplificação das relações de troca contrapõe o trabalho concreto individual à primeira forma universal de sociedade, o abstrato mercado (MARX, 2013). Trata-se da passagem do que Duarte (2013) chamou de uma individualidade concreta particular a uma individualidade abstrata universal.

Como nos explica Fischer (1959, p. 55-56), na arte "a experiência individual tornara-se tão importante que já podia ter expressão própria, ao lado da crônica tribal, da épica heroica, dos cantos sagrados e das canções de guerra", mas isso não significava um mergulho

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

isolado na experiência individual, já que "o elemento social ou coletivo se tinha subjetivizado no 'eu', mas o conteúdo essencial da personalidade continuava e continua ainda hoje a ser social". Daí que o senso comum e algumas teorias estéticas imponham também certa cisão entre a afetividade e a racionalidade na prática artística, inversamente à ciência, supervalorizando a primeira; uma separação artificial, já que:

> Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte. A paixão que *consome* o diletante *serve* ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera, mas doma-a. (FISCHER, 1959, p. 14).

Tendo em vista a análise do desenvolvimento histórico da unidade afetivo-cognitiva aqui apresentada, evidencia-se com clareza a artificialidade das perspectivas que observam de maneira dicotômica a razão e a emoção nas artes e na ciência; antes, tais concepções parecem corresponder às funções que cada uma dessas esferas de objetivação ocupam na sociedade capitalista, reduzindo a ciência ao pragmatismo e à neutralidade técnica e a arte ao subjetivismo da experiência e da expressão afetiva individual. Tal problemática estende-se aos processos de transmissão dos saberes científicos e artísticos, promovendo formas específicas de esvaziamento dos conteúdos escolares. Inversamente, a defesa de uma compreensão dialética da unidade afetivo-cognitiva aponta para a formação de um indivíduo omnilateral, homogêneo, com o horizonte de uma formação humana mais livre e universal.

A unidade afetivo-cognitiva e educação escolar

A separação artificial entre razão e emoção, difundida de várias maneiras no pensamento moderno, projeta-se também em concepções dicotômicas acerca dos conteúdos escolares, constituindo um dos determinantes dos esvaziamentos dos currículos. Um dos possíveis desdobramentos dessa problemática permeia as perspectivas educacionais que adjetivam a escola como "conteudista", e implicitamente sustentam uma visão tecnicista dos conteúdos escolares ao reduzi-los à condição de instrumentos técnicos de inteligibilidade do

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

real. Essas teorias pedagógicas não percebem, contudo, que os conteúdos escolares estão inseridos nos embates ideológicos que acompanham a luta de classes, e que ensinar determinado conteúdo é também educar afetivamente o aluno frente a esta luta, na medida em que se trata da formação de uma concepção de mundo. Como nos explica Duarte:

> Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como "conteudista", trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra "conteudista" assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, em vez de pautar-se no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social. (DUARTE, 2016, p. 95-96).

No caso da arte o acento se desloca da visão tecnicista e pragmática dos conteúdos escolares para o subjetivismo da experiência afetiva, configurando uma forma específica de esvaziamento dos currículos. Essa tendência se fundamenta nas especificidades da arte como unidade afetivo-cognitiva: uma vez que sua função social está muito mais ligada à capacidade de sentir um "momento da humanidade" – para utilizar as palavras de Fischer (1959, p. 17) –, a dimensão afetiva do reflexo é decisiva. Isso porque, na arte, "a essência se dissolve completamente no fenômeno" (LUKÁCS, 1968, p. 221) e, assim, o processo de elaboração das formas de se tornar a essência da realidade objetiva algo a ser sentido, algo que afete, é fundamental. Para Lukács, esse "caráter inseparavelmente espiritual-sensível [...] é ainda mais claramente perceptível quando na forma parece ser mais incontestável o caráter sentimental" (LUKÁCS, 1968, p. 279), isto é, em reflexos nos quais a mobilização de emoções e sentimentos é um dos princípios centrais de organização, como na música.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> O que precede basta para descrever os contornos do meio homogêneo da música de um modo grosseiramente geral. As demais artes refletem imediatamente a concreta objetividade do mundo externo e do mundo interno humanos, e as concretas formas de objetividade assim conseguidas – e relevantes desde o ponto de vista que estamos tratando da arte – se homogeinizam em composições unitárias nas quais se expressa o funcionamento orientador, suscitador de evocações, das formas esteticamente criadoras. Em contrapartida, o meio homogêneo da música se limita estritamente a esse papel orientador, evocador. (LUKÁCS, 1967, p. 47).

A ênfase na mobilização das emoções e sentimentos não é uma exclusividade da música; na forma literária lírica, por exemplo, o destaque à afetividade é central. Contudo, por mais que a lírica se diferencie de outros gêneros literários por sua acentuação afetiva, ela também se caracteriza por refletir "imediatamente a concreta objetividade do mundo externo": o conteúdo lírico na literatura é formulado, por exemplo, narrando a história de um amor impossível entre dois jovens. Diferentemente, a música "pode expressar os sentimentos e as emoções dos homens com uma plenitude sem inibições, com uma pureza sem perturbações, precisamente porque libera a mimese da realidade [...] de toda sua ambígua vinculação aos objetos" (LUKÁCS, 1967, p. 44). Ou seja, a música, como reflexo antropomórfico, está voltada mais diretamente à vida interior do ser humano do que à sua vida exterior, como se todo seu meio homogêneo, sua organização espiritual-sensível, girasse exclusivamente em torno da mobilização imediata de emoções, e isso ocorre justamente porque seus elementos estéticos (melodia, harmonia etc.) não são coisas ou fatos observáveis, mas sim formas de expressão da interioridade em si mesma, em sua pureza afetiva.

Essa peculiaridade da afecção imediata das emoções presente em todas as modalidades artísticas, mas destacadamente central no caso da música, foi um dos determinantes para a valorização da experiência estética presente nas ideias educacionais sobre a música. Como nos mostra Fonterrada (2008, p. 177), "das propostas dos cinco educadores musicais mais influentes do início do século XX", o ponto em comum mais importante é que "todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida".

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

É certo que essa ênfase na experiência não é uma exclusividade da educação musical do século XX, sendo, antes, um elemento presente em todo pensamento educacional hegemônico deste período, que em grande parte se fundamenta nas bases filosóficas do pragmatismo. Como nos mostra Anísio Teixeira, John Dewey, um dos principais nomes dessa corrente filosófica, define a educação como "o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (TEIXEIRA, 2010, p. 37). Mas as especificidades da música como reflexo antropomórfico da realidade, sua ênfase na afetividade, fazem com que a experiência estética ganhe centralidade nos processos educacionais. Para John Paynter, renomado teórico da educação musical, por exemplo,

> Música não tem passado; ela só existe no momento em que acontece, e não há duas *performance*s idênticas. Isto não é uma desvantagem. Pelo contrário, é o maior patrimônio da música, porque, talvez mais do que qualquer outra coisa em nossa experiência, ela evoca o essencial "agora", sem implicações de um passado e um futuro potencial (PAYNTER, 2002, p. 216).

Com a supervalorização da experiência estética as perspectivas educacionais da música passam a dar cada vez mais valor à composição musical como processo educativo. Escutar uma música ou realizar uma interpretação seriam experiências musicais válidas, mas não conteriam o mesmo potencial educativo da composição. Mais ainda: deve-se partir da própria composição do aluno, do que ele está fornecendo como um produto composicional, para depois questionar-se o porquê deste aluno ter realizado as escolhas que determinaram a este conjunto de sons a denominação de "música". De acordo com Paynter, (PAYNTER, 2000, p.7) "o caminho mais seguro para ajudar os alunos a compor melhor é incentivá-los a pensar sobre a essência do processo musical, não como regras abstratas, mas diretamente em relação ao que eles mesmos criam". O professor, por sua vez, não deve pretender ensinar qualquer conteúdo escolar da música, mas sim aflorar a criatividade intrínseca ao aluno. Nas palavras de Murray Schafer (SCHAFER, 1991, p. 282), "a melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer

(...)"; para isso, "o professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina" (*idem*, p. 286).

Tais concepções ecoam o que Saccomani (2016) já apontara acerca do ideário hegemônico que permeia a visão sobre a criatividade na educação; para a autora, na maioria das teorias educacionais, "o ato de criação está sempre relacionado com um momento livre e autônomo. E o professor, caso intervenha direta e intencionalmente nesse momento, estará cerceando e prejudicando a liberdade e a criatividade do aluno" (SACCOMANI, 2016, p. 33). Trata-se da relação entre ensino e pesquisa já analisada por Saviani (2018, p. 37-39): na medida em que a atividade de ensino foi considerada uma atividade pesquisa a aquisição de conhecimentos deixou de ser o horizonte do processo educativo, sendo substituído pela noção de uma construção individual e espontânea do conhecimento.

Podemos notar, assim, um paralelo com as perspectivas pedagógicas da música: ao passo que nas ideias educacionais em geral a atividade de ensino foi confundida com a atividade de pesquisa, nas ideias acerca da educação musical o ensino foi considerado composição. Se do prisma do ideário pedagógico geral o aluno deve ser entendido como um pesquisador, na aula de música ele deve ser um compositor. Mas, tal qual na relação entre ensino e pesquisa, seria correto comparar o momento da aula com a criação imediata de uma obra de arte, ou seja, como um acontecimento artístico? Ao igualar-se o ensino à composição musical não se estaria também dissolvendo a diferença entre os dois e, portanto, empobrecendo o ensino da música e inviabilizando a composição?

Sem dúvida a dimensão vivencial é um momento importante da aula de música; o problema está em contrapor o desenvolvimento da experiência estética ao domínio dos conteúdos técnicos e teóricos da música. Isso se torna ainda mais problemático se observamos que o esforço histórico para refletir a vida interior humana em um material não imediatamente palpável, como é o som, fez com que as leis da organização estética sejam mais rigorosas na música do que em outras artes e, consequentemente, mais determinantes para o enriquecimento da formação musical. Para Lukács:

> Se existe uma arte em que tais regras devem ser levadas a sério, reconhecidas, realmente aprendidas, essa arte é música; é certo que não somente ela, mas ela em primeiro lugar. Precisamente as biografias dos inovadores mais importantes mostram que eles sempre tiveram que passar

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> por esse aprendizado para formular o novo de um modo artisticamente adequado, não com um diletantismo; porque, em geral, a fronteira entre o nível artístico e o diletantismo é traçada na música de uma forma muito mais rigorosa e racionalmente justificável do que nas outras artes. Por outro lado, o que foi dito antes sobre a física também se aplica aqui: a observância exata das "regras" da teoria da composição, mesmo que não dê em pedantismo, em escolástica, mas seja correta e até inteligente, original etc. do ponto de vista do teórico especialista, não dá qualquer garantia de que uma obra substantiva de arte musical será produzida. A teoria musical não oferece nada além de possibilidades, leis condicionais negativas, por assim dizer. (LUKÁCS, 1967, p. 16).

Torna-se compreensível, assim, toda a artificialidade da contraposição entre razão e emoção presente nas ideias hegemônicas do ensino da arte, em especial, da música, bem como o esvaziamento curricular que tais perspectivas podem acarretar. Por outro lado, nossas considerações também apontam para um horizonte pedagógico: considerando essa unidade entre a organização racional do conteúdo e a qualidade afetiva desse conteúdo, vê-se que uma aula de música não pode se limitar a experiências estéticas isoladas, devendo se orientar pela apropriação dos conteúdos e leis próprias da linguagem artística em questão – o que, novamente, não significa diminuir o valor da experiência estética em sala de aula.

Por isso, por paradoxal que possa parecer, uma aula de improvisação pode ser um momento onde se fique mecanicamente estudando escalas no instrumento e uma aula de composição pode ser a execução de exercícios de contraponto. O ensino dos elementos técnicos de cada instrumento, da escrita e da leitura da música, do solfejo e das noções de harmonia, todos estes conteúdos que exigem necessariamente um grau de mecanicidade no seu processo de apreensão, não são válidos por si mesmos, mas somente na medida em que fornecem os subsídios para uma formação musical plena. Como Lukács aponta acima, esses conteúdos não irão garantir, por si só, o enriquecimento da formação musical, sendo somente "possibilidades, leis condicionais negativas"; entretanto, é certo também que a elevação da experiência estética e da criatividade musical não pode ocorrer sem eles.

Esse horizonte pedagógico que emana de uma concepção dialética da unidade afetivo-cognitiva nos processos educacionais – sejam eles da música, das outras artes, ou da ciência – alinha-se ao pressuposto, defendido pela pedagogia histórico-crítica, de que a escola e o trabalho educativo produzam a humanidade em cada indivíduo (SAVIANI, 2012).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Ou seja, para que cada indivíduo ultrapasse a heterogeneidade de sua vida particular e desenvolva uma relação consciente com o gênero humano, é necessário que ele se aproprie das objetivações mais evoluídas, como a arte, a ciência e a filosofia, cabendo à educação escolar o papel de promover essa apropriação, proporcionando o aprendizado dos conteúdos próprios de cada disciplina.

A experiência afetivo-cognitiva que sustenta semelhante relação entre o indivíduo e as objetivações mais ricas produzidas pelo gênero humano se diferencia qualitativamente daquelas presentes na vida cotidiana no capitalismo, onde a contradição entre o gênero humano e o indivíduo, já destacada acima – isto é, entre o estágio do desenvolvimento coletivo e os limites da vida individual –, promove uma vivência cindida, heterogênea da realidade. A apropriação dessa riqueza genérica proporciona uma experiência homogênea da vida. Na homogeneização o indivíduo converte-se, momentaneamente, segundo Heller, apoiada na estética de Lukács, em "homem inteiramente comprometido":

> O "homem inteiramente comprometido" é uma individualidade que concentra todas as suas forças e capacidades no cumprimento de uma única tarefa incorporada na esfera homogênea. A ação humana que surge no processo de homogeneização é sempre atividade (não só psicológica, mas também cognitiva e moral), isto é, um produzir e reproduzir. (HELLER, 1977, p. 116-117, grifo do autor).

Outra característica elementar do processo de homogeneização é a de que a relação com os conteúdos de ensino, ou seja, com as objetivações mais elaboradas exige que o sujeito empregue de forma mais complexa a sua individualidade no sentido de ir além de suas características particulares, ampliando a possibilidade de se compreender os fenômenos da realidade que são bloqueadas no âmbito do cotidiano. É por entendermos as implicações positivas da ciência, da arte, e da filosofia para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade que nos posicionamos a favor do ensino. É por isso e é nesta direção que afirmamos também que os conteúdos escolares devem se diferenciar daquilo que já está posto no cotidiano de cada aluno.

No que se refere, mais especificamente, à arte entendemos que por meio do contato com as várias modalidades artísticas o aluno pode ver o mundo de maneira mais rica e, mais que isso, pode enriquecer de sentido a sua própria vida, deixando-a mais plena de vivências

e experiências que o faça alterar, qualitativamente, a sua concepção de mundo, rompendo com as barreiras alienantes e direcionando-se a patamares de desenvolvimento omnilateral (KOSIK, 1976).

O objetivo que devemos alcançar ao ensinarmos as artes para as crianças, desde a educação infantil, passando pelas etapas do ensino fundamental e médio, é fazer com que elas possam analisar a realidade de forma menos fetichizada, consigam, aos poucos, desenvolver a sua sensibilidade e racionalidade de forma mais elaborada, agindo e sentindo o mundo.

A educação comprometida com o pleno desenvolvimento da individualidade é uma educação preocupada em socializar a produção cultual humana universal, criando em cada indivíduo a necessidade de apropriações cada vez mais elaboradas e não uma educação voltada a desenvolver nos indivíduos capacidades de mera adaptação ao *status quo*. Por isso, a pedagogia histórico-crítica defende a transmissão e apropriação pela classe trabalhadora do conhecimento produzido pela humanidade em suas melhores expressões nos campos da ciência, da arte e da filosofia.

Considerações finais

Tentando superar uma concepção dicotômica e lógico formal da relação entre emoções, sentimentos e razão, analisamos no presente artigo a unidade afetivo-cognitiva demostrando que ela se apresenta nas diferentes esferas de objetivação humana, como a arte e a ciência e, além disso, é um elemento importante a ser considerado no processo formativo de cada indivíduo.

Para tanto, buscamos a gênese e o desenvolvimento histórico da unidade afetivo-cognitiva na arte e na ciência, evidenciando que ambas advêm da atividade de trabalho, categoria fundante do ser social. Apontamos, ainda, que tais objetivações humanas são formas específicas de reflexo do real, ou seja, elas se diferenciam na maneira de refletir a realidade, uma vez que a arte é antropomórfica e a ciência é desantropomórfica.

Ao discorrermos sobre as semelhanças e as diferenças entre a arte e ciência ao longo do percurso da história humana, não poderíamos deixar de abordar a questão dos processos

alienantes e da divisão social do trabalho, os quais bloqueiam as possibilidades de formação omnilateral e contribuem para a propagação de ideias equivocadas sobre o papel educativo da arte e da ciência, resultando em currículos esvaziados de conteúdo, que ora tendem ao pragmatismo e ao tecnicismo quando tratam dos aspectos científicos, ora tendem à supervalorização da experiência estética nas várias modalidades artísticas.

Nesse sentido, mostramos a partir do exemplo da música como os aspectos cognitivos e emocionais proporcionam uma relação constante entre o indivíduo e o gênero humano, formando, de fato, uma unidade afetivo-cognitiva que se eleva ao cotidiano alienado e amplia os horizontes da formação humana.

Referências

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na evolução do homem**. Brasília: Kiron, 2012.
FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n.1, jan/abril 2014: 161-168.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

JAEGER, Werner W. **Paideia**: a formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KIRALYFALVI, Bela. Lukács's Views on Artistic Freedom. *In:* **Leonardo**, vol.16, n.2. spring, 1983, pp. 124-126.

KOFLER, Leo; ABENDROTH, Wolfgang; HOLZ, Hans Heinz. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Hilusca Alves; SILVA, Renata da; TULESKI, Silvana Calvo. A emoção como função superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.7, p.37-48, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Estetica** I: La peculiaridad de lo estetico. v. 1. Cuestiones previas y de princípio. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, Georg. **Estetica** I: La peculiaridad de lo estetico. v. 4. Categorías básicas de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abril, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires; ROSSLER, João Henrique. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Revista**, São Paulo, volume 29, n. 2, 310-334, 2020.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PAYNTER, John. Making progress with composing. **British Journal of Music Education**. V. 17, Issue 01, 5 – 31, mar. 2000.

PAYNTER, John. Music in the school curriculum: why bother?. **British Journal of Music Education**. V. 19, Issue 03, 215 – 226, nov. 2002.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43 ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Submissão em: 07-06-2021

Aceito em: 20-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO BRASIL: proposições fundamentadas na pedagogia histórico-crítica

Leandro Jorge Coelho[1]
Thalita Quatrocchio Liporini[2]
Daiany Pressato[3]

Resumo: A pandemia da Covid-19 é uma consequência material da relação estabelecida entre a humanidade e a natureza. Levando em consideração que o entendimento das Ciências da Natureza pela população em geral ainda é alicerçado, principalmente, por ideias imediatistas, essa compreensão é feita de forma superficial e fragilizada. O utilitarismo não oportuniza aos sujeitos a apreensão da realidade em suas contradições e determinantes essenciais, que ficam subjugadas ao pragmatismo da vida cotidiana, escondendo estruturas sociais baseadas na exploração e opressão, que fundamentam as contradições entre o desenvolvimento econômico e o bem estar social. Neste sentido, o artigo tem como objetivo refletir sobre as finalidades do Ensino de Ciências em tempos de pandemia, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, são discutidas concepções utilitaristas, pragmáticas e cotidianas acerca do conhecimento científico presentes em documentos curriculares e pesquisas no Ensino de Ciências, a fim de superar a visão imediatista. A discussão se torna importante para refletir sobre as finalidades do Ensino de Ciências dentro das crises enfrentadas na atualidade, que não apresentam resolução individual e instantânea.

Palavras-chave: Conhecimento Científico. Marxismo. Pedagogia Histórico-Crítica. Ciências.

[1] Possui graduação em Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Botucatu, mestrado e doutorado em Educação para a Ciência pela UNESP - Bauru. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação em Ciências da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação em Ciências, atuando principalmente nos temas: ensino de Ciências, ensino de Biologia, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, formação de professores, educação em sexualidade e gênero.

[2] Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP - Bauru (2009). Mestre (2016) e Doutora (2020) em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", ambos pela UNESP - Bauru. Membro do Grupo de Pesquisa "Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais" (UNESP - Bauru). Foi professora de Ciências e Biologia para a educação básica, atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente. Lecionou nos cursos de Pedagogia da Terra (UFSCar), Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química (UNESP - campus de Botucatu e Araraquara, respectivamente). Atualmente, é professora na Universidade de Brasília (UnB), lotada junto ao Núcleo de Educação Científica (NECBio), no Instituto de Ciências Biológicas. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Ciências e Biologia, desenvolvendo estudos e pesquisas relacionados aos seguintes temas: currículo de Ciências e Biologia; formação de professores de Ciências e Biologia; ensino de conhecimentos biológicos; pedagogia histórico-crítica e materialismo histórico-dialético.

[3] Possui graduação em Ciências Biológicas (licenciatura) pelo Instituto de Biociências da Unesp, campus de Botucatu. Possui mestrado pelo programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências - Unesp, campus de Bauru. Atualmente, é doutoranda no referido programa e cursa Pedagogia na mesma instituição. Participa do grupo de pesquisa "Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais".

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

SCIENCE TEACHING IMPORTANCE FOR THE PANDEMIC IN BRAZIL: proposals based on historical-critical pedagogy

Abstract: Covid-19 pandemic is a material consequence of human - nature relations. Having in mind that Nature Sciences population knowledge is still linked with the immediaticity, this type of comprehension is superficial and fragile. Realities contradictions are not appropriated by the individuals in the pragmatic and utilitarian everyday life. With that determination, exploitation and oppression are systematically hidden. This article aims to think about Sciences Teaching goals in pandemic times within Historical-Critical Pedagogy theory. For the discussion, the pragmatic, utilitarian and everyday life conceptions will be searched in curriculum documents and articles in Science Teaching field research with this data, we aim to overcome the immediate conceptions. This type of analysis is important for teachers and researchers worried about the Science Teaching purposes within the crisis humanity faces nowadays, which do not have individual or stantaneous resolution.

Keywords: Scientific knowledge. Marxism. Historical-Critical Pedagogy. Sciences.

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA EN BRASIL: proposiciones basadas en la pedagogía histórico-crítica

Resumen: La pandemia de Covid-19 es una consecuencia material de la relación que se establece entre la humanidad y la naturaleza. Teniendo en cuenta que la comprensión de las Ciencias Naturales por parte de la población en general todavía se basa principalmente en ideas a corto plazo, esta comprensión se realiza de manera superficial y frágil. El utilitarismo no permite a los sujetos captar la realidad en sus contradicciones y determinantes esenciales, que están sometidos al pragmatismo de la vida cotidiana, ocultando estructuras sociales basadas en la explotación y la opresión, que subyacen a las contradicciones entre desarrollo económico y bienestar social. En este sentido, el artículo pretende reflexionar sobre los propósitos de la Enseñanza de las Ciencias en tiempos de pandemia desde los cimientos de la pedagogía histórico-crítica. Por tanto, se discuten concepciones utilitarias, pragmáticas y cotidianas sobre el conocimiento científico presentes en los documentos curriculares y la investigación en Educación Científica, con el fin de superar la visión inmediata. La discusión cobra importancia para reflexionar sobre los propósitos de la Enseñanza de las Ciencias dentro de las crisis que se enfrentan hoy, que no presentan resolución individual e instantánea.

Palabras clave: Conocimiento científico. Marxismo. Pedagogía Histórico-Crítica. Ciencias.

Considerações iniciais

O atual momento histórico da humanidade é marcado por inúmeras crises, cuja contradição central é explicada a partir da relação dos seres humanos com o ambiente natural, no movimento de (re)produção da vida humana em sociedade. Neste sentido, qualquer análise que pretenda ir à raiz dos problemas enfrentados pela humanidade deve, de

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

forma coerente e radical, concentrar-se nas contradições decorrentes do trabalho na sociedade capitalista.

Segundo Mendes, Lhamas e Maia (2020, p. 363) um determinante fundamental da crise socioambiental atual está na disputa pela utilização da natureza – protagonizada pelo embate entre a classe detentora dos meios de produção e os trabalhadores – e "nas condições próprias de regulação dos ciclos bioecológicos do planeta que já demonstram não sustentar a forma como se produz a vida em sociedade na lógica do capital".

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia da doença causada pelo coronavírus (Sars-CoV-2), pois a contaminação pela doença havia atingido escala mundial. No mesmo dia, o diretor da organização alertava sobre a falta de ação dos governos (AGÊNCIA BRASIL, 2020, *on-line*).

Em fevereiro de 2020, o primeiro caso de coronavírus foi reportado no Brasil. Desde então, o país é o segundo maior em número de mortes[4] no mundo - grande parte da responsabilidade está na negação da pandemia e da gravidade da doença, bem como de ações não coordenadas entre o governo federal e os governos locais (IDROVO, MANRIQUE-HERNÁNDEZ, NIÑO, 2021; CAPONI, 2020; DUARTE, 2020).

As ações não coordenadas para lidar com a pandemia se agravaram, principalmente, pelo presidente populista de extrema-direita Jair Messias Bolsonaro que, ao longo do tempo, negou a gravidade da doença e as medidas sanitárias necessárias. Além de, recorrentemente, ignorar as recomendações científicas, com acusações de histeria contra governadores, prefeitos e a mídia, o presidente disseminou notícias falsas e proferiu discursos e mensagens nas redes sociais baseados em sua retórica ideológica neoliberal obscurantista (DUARTE, 2020; CAPONI, 2020; DUARTE, SANTOS, DUARTE, 2020; CARNUT, MENDES, GUERRA, 2020).

Historicamente, as pessoas mais afetadas pelas pandemias são as que vivem em maior vulnerabilidade social (MENDES, LHAMA, MAIA, 2020). A falta de infraestrutura básica, como saneamento e moradia, dificulta que as medidas de higiene e distanciamento social se

[4] Foram 559.045 óbitos acumulados de acordo com o Painel Coronavírus, atualizado em 28 de Maio de 2021 às 18:30 no site do ministério da Saúde https://covid.saude.gov.br/, de acordo com os dados das Secretarias Estaduais de Saúde.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

realizem. Além disso, o acesso à saúde também é comprometido. As consequências das infecções são experienciadas de forma muito diversa, a depender das condições reais de vida das pessoas e, por mais que o Sistema Único de Saúde (SUS)[5] seja essencial para a saúde dos 70% da população que o utiliza, ele se encontra precarizado (MENDES, LHAMA, MAIA, 2020; ALMEIDA, LÜCHMANN, MARTELLI, 2020). Durante a pandemia, o SUS foi atingido pelo esgotamento de sua rede, caracterizada como o maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil (FIOCRUZ, 2021).

O crescimento da pandemia foi desigual no país e os números oficiais são muito menores do que os números reais, o que dificulta ações efetivas das autoridades (SILVA *et al.*, 2020; CAPONI, 2020). As desigualdades regionais foram evidenciadas de forma dramática, sendo o número de mortes maior entre pessoas negras e a disparidade do número de médicos nas regiões um fator agravante (ALMEIDA, LÜCHMANN, MARTELLI, 2020). Além disso, as populações indígenas foram alvo de preocupação porque suas condições de vida e permanente luta histórica pela sobrevivência os colocam em locais de difícil acesso e com precarizada estrutura de serviços (incluindo os de saúde), dificultando o atendimento e deslocamento dos casos críticos.

Desde então, no Brasil, a ação dos governos foi pauta dos principais veículos de comunicação e, a partir do agravamento da crise sanitária, em março de 2021, o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) referendou liminar para a determinação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) ao Senado Federal para que se investigassem as "eventuais omissões do governo federal no enfrentamento da pandemia da Covid-19" (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2021, *on-line*, s. p.).

O negacionismo científico não é um evento novo na história humana e aparece em momentos de crise. No capitalismo, a disputa entre as classes evidencia interesses contrários. Neste cenário, a luta pela verdade se intensifica e interessa, sobretudo, à classe explorada porque desvela a realidade, suas mazelas, bem como possibilidades de transformação (SAVIANI, 2011).

[5] O Sistema Único de Saúde (SUS) é de fundamental importância para a vida da classe trabalhadora e os mais pobres porque atende gratuitamente, por meio de um sistema público e universal, "à saúde, vigilância em saúde, fornecimento de medicamentos, desenvolvimento de pesquisas, vacinação gratuita, entre outras várias frentes" (ALMEIDA, LÜCHMANN; MARTELLI, 2020, p. 23) toda a população brasileira, sendo reconhecido internacionalmente.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Desde a década de 1980, o neoliberalismo como modelo econômico e ideologia pauta as agendas políticas pelo mundo todo, ampliando a precarização da vida e a destruição ambiental. Neste aspecto, "a luta ideológica para convencimento de toda a população de que a única forma de organização social que preserva a liberdade individual é a da sociedade comandada pela economia de mercado" (DUARTE, SANTOS, DUARTE, 2020, p. 04) é acirrada. Segundo os autores, ainda existe um movimento de despolitização – originado pelo neoliberalismo – que partidariza as discussões entre direita e esquerda, voltando-se "mais para aspectos da superestrutura sociocultural do que para a questão da base econômica" (*idem*, p. 07).

As relações humanas na economia de mercado são pautadas pela necessidade do capital. Durante a pandemia, o que foi visto é que a vida e a saúde dos trabalhadores pouco importam frente a necessidade de salvar a economia (CARNUT, MENDES, GUERRA, 2020; MENDES, LHAMAS, MAIA, 2020). Nos países periféricos do sistema - como é o caso do Brasil - as crises se acirram na vida dos trabalhadores e, não menos importante, na própria relação de exploração dos recursos naturais e bióticos (MENDES, LHAMAS, MAIA, 2020). A pandemia atinge com maior severidade os trabalhadores informais que cumprem grandes jornadas de trabalho sem "sistema de proteção social vinculado à carteira de trabalho assinada, como férias, salário mínimo, 13º salário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), licença-maternidade, licença médica e seguro-desemprego" (COSTA, 2020, p. 971).

A partir da década de 1990, no Brasil, os contratos informais de emprego cresceram e, com a crise sanitária, o aumento do desemprego (dos postos formais, inclusive), da precarização e flexibilização do trabalho trouxeram uma diminuição da qualidade de vida. Estes trabalhadores são mais dependentes de políticas públicas e do SUS, por exemplo, aumentando a vulnerabilidade de sistemas públicos que foram amplamente atingidos com a Proposta de Emenda Constitucional do Teto de Gastos de 2016[6]. Assim, o "governo brasileiro vem respondendo de forma muito tímida aos problemas decorrentes da crise e está indo num caminho que não contribui para uma rápida saída dela" (COSTA, 2020, p. 976).

[6] Em 2016, a Emenda Constitucional nº 96, promulgada durante o governo de Michel Temer, congelou por 20 anos os gastos públicos, fragilizando o sistema de saúde (SUS).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Durante a pandemia, os conhecimentos sobre o vírus, tratamentos e vacinas, a disseminação das notícias falsas, as discussões sobre a importância do SUS e das políticas públicas, as medidas de distanciamento social e a dicotomia com a economia em crise fizeram e fazem parte da prática social humana. Neste contexto, destaca-se a necessidade de refletir sobre a importância do Ensino de Ciências (EC). Portanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre as finalidades do EC em tempos de pandemia, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O referencial teórico da PHC, tendo por base o materialismo histórico dialético (MHD), compreende a educação a partir das contradições presentes na sociedade capitalista, discute o trabalho do professor pautado na intencionalidade e consciência de suas ações e entende que a ciência é objetiva sem ser neutra, sendo de fundamental importância sua apropriação para o desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos, colaborando para a transformação da organização social capitalista (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2015).

Nas próximas seções, serão discutidas as principais tendências teóricas do EC, bem como a pedagogia histórico-crítica como fundamentação superadora para refletir sobre as finalidades desse ensino, levando em consideração o conceito de prática social e a necessária crítica ao modo de produção capitalista.

Ensino de Ciências e o ecletismo teórico-metodológico da área

A área de Ensino de Ciências e/ou Educação em Ciências é marcada pelo grande ecletismo metodológico nas pesquisas. Sua origem se deu em meados do século vinte (NARDI, ALMEIDA, 2011), sendo amplamente consolidada na primeira década dos anos dois mil (DELIZOICOV, SLONGO, LORENZETTI, 2013). Por congregar a Astronomia, Biologia, Física, Geociências e Química, o EC é considerado multidisciplinar e, neste sentido, "[...] seu estudo [envolve] **diferentes apoios teóricos, diferentes metodologias**, além de focalizarem situações de muita variabilidade" (ALMEIDA, 2018, p. 109, destaque nosso).

Como forma de contextualização do panorama apresentado acima, foi realizada uma busca por pesquisas do EC publicadas nos últimos dois anos (2020 - 2021) em dois dos

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

principais periódicos da área: Revista Ciência & Educação e Revista Ensaio. Foram analisados os resumos de todos os artigos publicados nas duas revistas neste período, não sendo analisados textos cuja reflexão fosse especificamente voltada à educação matemática. Os resumos foram lidos buscando a identificação dos referenciais teóricos e das abordagens pedagógicas que fundamentam as investigações da área de EC[7].

Foram identificados cento e trinta e seis artigos no total, sendo oitenta e um publicados na revista Ciência & Educação e cinquenta e seis na revista Ensaio. Um número expressivo de artigos (sessenta e seis) não apresentava de maneira explícita no resumo o referencial teórico que fundamentou o estudo, mesmo os periódicos indicando nas normas direcionadas aos autores que esse é um elemento essencial que deve constar no resumo.

Em setenta artigos o referencial teórico é indicado no resumo, sendo identificados principalmente (quarenta e oito artigos) referenciais relacionados à área de educação, porém teorias de outras áreas do conhecimento também são mobilizadas pelos pesquisadores do ensino de Ciências. Nove textos se fundamentam em teorias e autores da sociologia, oito artigos pautam suas análises em teorias filosóficas e cinco trabalhos realizam discussões fundamentadas em teorias do discurso. A Tabela 1 abaixo apresenta o detalhamento das teorias pedagógicas mobilizadas pelos artigos analisados.

Tabela 1 – Teorias/abordagens sobre educação e ensino-aprendizagem publicadas em periódicos da área de EC

Teorias/abordagens sobre educação e ensino-aprendizagem	Ciência & Educação	Ensaio	TOTAL
Teorias escolanovistas e construtivistas	14	5	19
Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS)	3	4	7
Multiculturalismo	5	2	7
Psicologia histórico-cultural	3	2	5
Teoria freireana	2	2	4
Teorias do professor reflexivo	2	1	3
Teorias sobre didática e currículo	2	1	3
TOTAL	**31**	**17**	**48**

Fonte: AUTORES

[7] O levantamento e análise de artigos publicados recentemente teve como propósito identificar o atual cenário de pesquisas na área de EC, não se caracterizando como um estudo de estado da arte.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

As teorias e propostas de ensino vinculadas ao escolanovismo e ao construtivismo identificadas foram: resolução de problemas (6), alfabetização científica (5), teoria da aprendizagem significativa (2), ensino por investigação (1), ensino por projetos (1), ensino por pesquisa (1), teoria cognitiva da aprendizagem multimídia (1), teoria dos mapas conceituais (1) e teoria cognitiva dos campos conceituais (1).

De maneira geral, os dados apresentados nos permitem identificar a diversidade de referenciais teóricos mobilizados pelos pesquisadores do EC, bem como a predominância das perspectivas construtivistas e escolanovistas, seguidas por tendências pautadas na abordagem CTS e nas pedagogias multiculturalistas.

A variedade de teorias e abordagens sobre o EC pode ser justificada pelo movimento histórico de acompanhar os avanços e retrocessos da sociedade nos âmbitos científico, político e econômico. O EC materializa essas transformações sociais por meio de tendências teóricas e metodológicas relativas aos processos de ensino e aprendizagem (MARANDINO, 2002) específicas. Em muitos momentos, o EC recorre a pressupostos teórico-metodológicos tidos como inovadores, mas que carregam fundamentos trazidos em décadas anteriores (MEGID NETO, 1999), enfatizando um ensino centrado no que os estudantes estão familiarizados (senso comum, conhecimento cotidiano, conhecimento popular, concepções alternativas, conhecimentos prévios, situações problema etc.) primando pelo saber experiencial, não contribuindo, portanto, para a apreensão da realidade objetiva por parte dos alunos, tal como apresentado na Tabela 1 acima. Vejamos algumas a seguir.

Fortemente influenciada pela ideia de aquisição e reprodução do método científico pelos estudantes, a década de 1970 é cenário para a metodologia pautada no Ensino por Descoberta (EPD). Tal perspectiva admite que os estudantes podem ser autônomos na construção do conhecimento científico utilizando-se da observação dos fenômenos, uma vez que a experimentação possibilita que o aluno se torne um cientista, protagonista de suas aprendizagens por meio da descoberta natural e interpretação dos fenômenos científicos (CACHAPUZ, PRAIA, JORGE, 2002).

Surgido em meio ao movimento das concepções alternativas no fim da década de 1970 e por toda a década de 1980, o Ensino para a Mudança Conceitual (EMC) carrega o conceito de reorganização conceitual durante o processo de aprendizagem, diferenciando-se

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do EPD, que privilegiava a metodologia em relação ao conteúdo aprendido. Bastos *et al.* (2004) indicam a supremacia das pesquisas sobre concepções alternativas na área de EC, afirmando que na década de 1980 o termo mudança conceitual praticamente era considerado um sinônimo de aprender ciências, e que foi nas décadas de 1970-1980 que as ideias construtivistas se consolidaram como hegemônicas no EC.

Nessa perspectiva, cabe ao professor levar em consideração as concepções alternativas dos estudantes, utilizando-se de estratégias específicas para que eles reconstruam e transformem conceitos anteriores em científicos (CACHAPUZ, PRAIA, JORGE, 2002). O EMC assegura ao estudante um protagonismo em relação ao seu processo cognitivo, ou seja, o reconhece como "um sujeito em construção que se auto-regula e auto-transforma à medida que (re)organiza e amplia sua estrutura cognitiva, função do confronto entre as suas ideias e os conceitos científicos, confronto esse capaz de gerar a pretendida mudança conceitual" (*idem*, p. 168).

Ainda que o movimento das concepções alternativas tenha impulsionado a consolidação da área de EC no Brasil, Bastos *et al.* (2004) revelam que o início dos anos 2000 foi cenário para a crítica às abordagens construtivistas de ensinar e aprender ciências. Dentre alguns posicionamentos, estão as problemáticas relacionadas ao fato de "que os indivíduos não abandonam concepções anteriores quando constroem concepções novas" (p. 14) e de que o estudante necessita alcançar suas novas aprendizagens por si só (BASTOS *et al.*, 2004).

Em substituição ao EMC, têm-se o Perfil Conceitual (PC) (MORTIMER, 1996), que preconiza o desenvolvimento de "um modelo para descrever a evolução das ideias, tanto no espaço social da sala de aula como nos indivíduos, como consequência do processo de ensino" (p. 33). Segundo o mesmo autor, a ideia de PC concebe que cada sujeito possui um entendimento sobre o conhecimento científico de acordo com suas experiências individuais (MORTIMER, 1996). O PC mantém sua fundamentação teórica pautada em ideias construtivistas.

Neste sentido, dentro do cenário de críticas realizadas ao construtivismo no EC, operado pela lógica de substituição - e não de superação - Bastos *et al.* (2004) analisam a situação implantada no fim da década de 1990 e começo dos anos 2000 como uma eterna

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

lógica de engrandecimento de "um dado modelo em detrimento de outro, como se fosse possível estabelecer explicações únicas que contemplassem todas as situações e para sempre; em consequência disso, impera a lógica da exclusão" (p. 16).

Sendo assim, o Ensino por Pesquisa (EPP) despontou como um possível novo caminho para o EC no início dos anos 2000. De acordo com Cachapuz; Praia e Jorge (2002), a perspectiva colabora para a valorização do ensino dos conteúdos científicos, concorrendo para o abandono das concepções internalistas de ciência. Na ocasião, os referidos teóricos afirmam que o EPP privilegia a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a promoção de situações-problema e o pluralismo metodológico, utilizando-se de uma abordagem CTS/CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade/Ambiente), suscitando uma aprendizagem em contexto.

Na esteira de um novo rumo para o EC, a partir do movimento CTS/CTSA e influenciada pela teoria do educador Paulo Freire, Auler e Delizoicov (2006) indicam que a aquisição de uma leitura crítica do mundo atual pressupõe que haja a discussão de problemas relativos às atividades da ciência e tecnologia e seus desdobramentos históricos "considerados pouco consistentes: superioridade/neutralidade do modelo de decisões tecnocráticas, perspectiva salvacionista/redentora atribuída à Ciência-Tecnologia e o determinismo tecnológico" (p. 04). No entanto, a compreensão de que a ênfase CTSA privilegia um olhar mais questionador ao longo do processo educativo é facilmente enfraquecida. Isso se deve ao fato de os temas levantados pela abordagem CTSA "[...] não conseguem abarcar uma visão crítica sobre sua natureza e tão pouco abarcá-la dentro de uma crítica mais radical à sociedade capitalista que descortine as contradições que estão em jogo" (CAMPOS, 2017, p. 24), uma vez que não consideram os contextos econômico e estrutural.

Diferente do EPD, que evita o erro e minimiza o cotidiano do estudante, o Ensino de Ciências por Investigação (EnCI) (CARVALHO, 2013) - uma outra abordagem metodológica construtivista - afirma a importância do primeiro ao longo da construção do conhecimento por meio dos processos investigativos, levando em consideração o conhecimento anterior trazido pelo aluno. A respeito, Scarpa e Campos (2018) afirmam que a construção do conhecimento resulta da influência entre os indivíduos e meio externo (fenômenos e objetos) e essas interações propiciam que "as estruturas cognitivas e as representações sobre o mundo são

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

construídas, e essas, por sua vez, permitem ao indivíduo se adaptar e responder ao meio, gerando mais e diferentes interações, e assim por diante" (p. 24).

É importante destacar que os pressupostos do EnCI se ancoram nos três eixos da alfabetização científica na educação básica: aprender ciências, aprender a fazer ciências, aprender sobre ciências (HODSON, 2014). Sendo assim, um estudante que é alfabetizado cientificamente deve possuir: "compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; [...] da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente" (SASSERON, CARVALHO, 2011, p. 75-76).

As concepções adotadas pela perspectiva teórico-metodológica do EnCI resgatam o que Scarpa e Campos (2018) denominam como "*consenso construtivista*[8]", termo alicerçado a partir de referências piagetianas. A ênfase na forma em detrimento do conteúdo é prerrogativa das teorias construtivistas e em especial ao EnCI, ao valorizar "estratégias didáticas que promovam o engajamento dos estudantes em práticas e processos investigativos de maneira que haja a compreensão de como o trabalho científico é desenvolvido" (SCARPA, CAMPOS, 2018, p. 29).

As autoras ainda defendem que a adoção da perspectiva do EnCI promove a construção de novos conhecimentos e habilidades por parte dos estudantes, possibilitando que conquistem, ativa e colaborativamente, autonomia durante o processo investigativo (SCARPA, CAMPOS, 2018). Tal discurso que salienta a aquisição de competências e habilidades em detrimento da apropriação dos conhecimentos científicos é recorrente no cenário educativo, sobretudo nos documentos curriculares orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A BNCC, documento normativo que orienta a formulação dos currículos escolares no país (JAMIL CURY, REIS, ZANARDI, 2018), resgata, no âmbito educacional, pressupostos da ideologia do neoliberalismo e do movimento da pós-modernidade (LIPORINI, 2020). Dentre outras características - tal como apontadas no parágrafo anterior

[8] Scarpa e Campos (2018) caracterizam o consenso construtivista a partir de três aspectos: "[...] valorização das concepções prévias dos estudantes, a importância das interações entre o indivíduo e objeto de conhecimento e a necessidade das interações sociais na construção do conhecimento" (p. 25).

- a BNCC advoga fundamentos perfeitamente alinhados ao que Saviani (2012) caracteriza como pedagogias derivadas do neoprodutivismo: neoescolanovismo, com a retomada do "aprender a aprender"; neoconstrutivismo, com a consolidação de que o aprendizado se dá pela construção do aluno; e neotecnicismo, que tem como máxima a operacionalização da educação por meio da "pedagogia corporativa".

Especificamente no EC, verifica-se um retorno ao ecletismo da área neste início do século XXI. Isso se mostra pela retomada das pedagogias do aprender a aprender, pelo retorno aos pressupostos tecnicistas de educação (disfarçados pelo neotecnicismo), pela elucidação das pedagogias das competências, somadas às pedagogias oriundas da pós-modernidade, destacadas, sobretudo, pelo multiculturalismo.

Mori e Massi (2021, p. 05), ao tecer uma crítica sobre a atual formação de professores de Ciências no Brasil - abastadas e formuladas de falsas dicotomias - apontam que as pedagogias multiculturalistas são alicerçadas por meio da "legítima preocupação com as diversas formas de exclusão social (como as decorrentes de gênero e raça) [que] se ancora num questionamento à existência da verdade e de um conhecimento universal, tomados como mitos herdados da tradição positivista". A defesa das pedagogias multiculturalistas se dá pelo discurso do apelo ao reconhecimento da diversidade cultural entre os povos. Logo, para essas pedagogias, um EC baseado nos direitos humanos se faz necessário (TEIXEIRA, OLIVEIRA, QUEIROZ, 2019). Para tanto, sugerem um ensino dos conteúdos cordiais (*idem*) e possíveis caminhos para consolidação de práticas amparadas pela ética da razão cordial, são elas: "não instrumentalizar pessoas; empoderar as pessoas; distribuição dos prejuízos e benefícios (justiça distributiva); participação dialógica dos afetados; responsabilidade pelos seres indefesos não humanos" (TEIXEIRA, OLIVEIRA, QUEIROZ, 2019, p. xxiv).

As tendências teórico-metodológicas apresentadas nesta seção diferem da PHC por apresentarem concepções contrárias à teoria proposta por Dermeval Saviani e colaboradores. De forma geral, todas elas ressaltam as questões metodológicas (como ensinar) em detrimento do conteúdo e sua justificativa para seu ensino (o que e por que ensinar), fazendo alusão às preferências dos alunos sobre o que desejam aprender, minimizando a formação e atuação do professor em sala de aula. Além disso, ao primarem pela defesa da diversidade

cultural e pluralismo de ideias no ensino de determinados conhecimentos biológicos, acabam relativizando a cultura humana e rejeitando o conhecimento totalizante e universal (WOOD, 1999).

O agravamento da pandemia em nosso país - bem como o negacionismo científico do atual governo - sugerem uma revisão e reflexão acerca das teorias e abordagens metodológicas para o ensino das disciplinas Ciências e Biologia, por exemplo, uma vez que essas disciplinas escolares trabalham com conhecimentos essenciais para o entendimento e enfrentamentos futuros de outros cenários como este. Entendemos que perspectivas centradas no interesse e desejo de aprendizado do aluno, em metodologias ativas, na formação pragmática e cotidiana para o mercado de trabalho, que reverenciam a construção de diferentes culturas e conhecimentos desenvolvidos por diferentes grupos e que afirmam a existência de uma ciência imperialista que negligencia a cultura de outros povos, acabam por consolidar um EC contrário ao que a PHC pressupõe. A seguir, veremos alguns fundamentos do EC histórico-crítico.

Reflexão sobre as finalidades do Ensino de Ciências a partir da pedagogia histórico-crítica

A PHC possui fundamentos teóricos distintos dos que são hegemônicos no EC, que é marcado, principalmente, por teorias construtivistas. Decorrente disso, a PHC apresenta compreensões diferentes sobre: os conteúdos de ensino que devem ser priorizados, a forma como esse conteúdo será apresentado aos alunos, as relações que devem ser estabelecidas entre o conteúdo e a realidade objetiva, a forma de considerar o interesse do aluno e sobre a importância do EC no contexto social atual.

Desde os primeiros escritos sobre a PHC, Saviani (2011, p. 13) explicita a importância de levar em consideração a relação entre o indivíduo e o gênero humano, afinal cabe ao trabalho educativo produzir, de maneira direta e intencional, “em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Adotando como referência para a educação escolar, a formação dos estudantes como membros do gênero humano, a PHC preconiza a apropriação de conhecimentos

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

sistematizados pelos alunos, de forma a proporcionar a superação de ideias de senso comum e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Os conhecimentos científicos[9] são considerados objetivações pertencentes ao gênero humano, cuja apropriação, que acontece na escola, é uma condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico e parte importante na construção da visão de mundo. A PHC defende a ideia de que não cabe à educação escolar, sendo possível afirmar que não é responsabilidade do EC, "mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata" (SAVIANI, 2011, p. 201).

O EC deve ter como perspectiva, portanto, o desvelamento da aparência imediata dos fenômenos naturais e das relações estabelecidas pelo ser humano com o ambiente natural. A superação da aparência dos fenômenos que envolvem as Ciências Naturais somente será alcançada com um ensino escolar comprometido com a transmissão do conhecimento científico, que, ao serem apropriados pelos alunos, permitirão uma compreensão dos fenômenos em sua essência (concreto pensado), entendido em suas múltiplas relações e determinações.

Para garantir a apropriação de conteúdos clássicos e o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo, o professor e sua intencionalidade têm papel fundamental na PHC, característica que a distingue das teorias construtivistas, nas quais o professor não tem centralidade no processo educativo.

Se o professor tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem, como a PHC se posiciona com relação aos interesses do aluno e como considerá-los no processo de ensino-aprendizagem? Saviani (2012) destaca a diferença entre considerar, ao elaborar atividades de ensino, os interesses do aluno empírico e do aluno concreto, indicando que a PHC sempre terá como referência os interesses do aluno concreto.

[9] Os conteúdos são científicos porque estão relacionados a uma área específica da temática tratada (Ensino de Ciências), o que não significa que a Filosofia (ou mesmo as Artes) não devam ser áreas trabalhadas pelo professor, já que todas estão na totalidade da prática social humana. E, a depender da forma utilizada pelo professor, outros conteúdos podem ser agregados. Por exemplo, conteúdos artísticos elaborados durante a pandemia podem ser lançados para a sensibilização do tema. Bem como vídeos/*lives* de divulgação científica ou podcasts, por exemplo.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O aluno empírico geralmente possui interesses que não correspondem aos seus interesses enquanto sujeito concreto, ou seja, como ser humano genérico. Saviani (2012) enfatiza que "enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber (p. 80).

Para garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, cuja apropriação é interesse direto do aluno concreto, Saviani (2012) indica ser importante que o professor, ao pensar seus processos de ensino, considere o movimento dialético entre prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses elementos não devem ser compreendidos como pertencendo a uma sequência linear e cronológica de acontecimentos, mas como momentos articulados dentro do movimento maior que perpassa a prática pedagógica, que vai de uma visão sincrética a uma visão sintética, pela mediação da análise.

> [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2008, p. 263).

Ao destacar o conceito de prática social, e considerar sua necessária articulação com os processos de ensino aprendizagem, a PHC supera as relações imediatistas e pragmáticas geralmente estabelecidas entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana do aluno. Compreender o conteúdo em sua relação com a prática social é considerar interesses e determinantes econômicos e políticos que influenciam esse fenômeno, nessa perspectiva, "o cotidiano é justamente aquilo que o ensino de Ciências deve superar" (SANTOS, 2012, p. 59). Ter a prática social como ponto de partida e chegada do processo educativo não

significa restringir, portanto, o EC à aspectos cotidianos, pelo contrário, significam superar as questões cotidianas através da mediação dos conhecimentos científicos.

Pedagogia histórico-crítica, Ensino de Ciências e o contexto da pandemia

Nesta seção, a partir do que foi apresentado e, com base nos fundamentos da PHC para o EC, serão abordados temas gerais que envolvem as explicações científicas sobre a pandemia. A disseminação do Coronavírus está associada a uma série de fatores presentes na prática social humana na atualidade, como: a produção das mercadorias e suas trocas, as viagens locais, nacionais e internacionais, as políticas públicas (ou ausência delas), a pesquisa de fármacos, a produção e distribuição de equipamentos hospitalares, remédios e vacinas, bem como o controle e os protocolos de distanciamento para combater a disseminação do vírus - todos profundamente relacionados à aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais dos países.

O próprio estudo das pandemias, segundo o biólogo evolucionista Rob Wallace deve ser realizado de maneira interdisciplinar "os patógenos, uma grande e terrível ameaça global para humanos e muitos não humanos [...], tal como as mudanças climáticas têm pouco respeito pela disciplinaridade das ciências" (WALLACE, 2020, p. 29). A necessidade da interdisciplinaridade para as investigações do cientista se coloca como uma objetividade que ele precisou enfrentar. Os entraves epistemológicos apareceram quando, a partir dos estudos sobre a filogeografia da *influenza*, Wallace se deparou com a necessidade de aprofundamento acerca da geografia econômica de onde o vírus havia se originado. Entretanto, seus pares da área da evolução não compreendiam este interesse nas humanidades para o estudo do vírus e, os cientistas sociais que ele procurava "foram repelidos pelo empirismo positivista" (WALLACE, 2020, p. 27) que ele usa em suas investigações.

Ao pesquisar a gripe aviária (H1N1), investigando "uma base estatística filogeográfica [...] criando um mapa de migração para o vírus a partir de sequências genéticas coletadas em múltiplas zonas de contágio" (WALLACE, 2020, p. 26), o cientista descobriu que o vírus se originou em Guandong (China). Ao olhar para a geografia econômica de

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Guandong, particularmente para a alteração patogênica provocada pelo setor agrícola, o pesquisador se deparou com a realidade objetiva de que

> No meu próprio terreno, a epidemiologia evolutiva, cheguei à conclusão de que as grandes corporações de alimentos - as chamadas *Big Food* - estabelecem uma aliança estratégica com o *influenza*, um vírus que tomou um novo e perigoso rumo em um acidente industrial contínuo e totalmente evitável em direção à ruína do próprio agronegócio multinacional. Ou seja, para não deixar dúvidas a respeito da minha argumentação, o agronegócio, apoiado pelo poder estatal dos Estados Unidos e no exterior, agora está trabalhando tanto *com* a *influenza* quanto contra ela [...] (WALLACE, 2020, p. 27-28, grifos do autor).

O poder econômico e, consequentemente, o político interferem diretamente na produção da ciência acadêmica (e mais diretamente na produção da ciência industrial). Essa particularidade do campo científico é importante para que o próprio desenvolvimento das ciências possa ser discutido com criticidade, a partir de seus fundamentos filosóficos (DUARTE, SANTOS, DUARTE, 2020). É preciso questionar e ensinar: para quê e para quem as Ciências têm servido no sistema capitalista? Quais perguntas ela se coloca e quais problemas elenca como aqueles que precisam ser resolvidos? Quais destes problemas da prática social não recebem a mesma atenção (ou financiamento)? Por que os cientistas esbarram na fragmentação das áreas e têm dificuldades de trabalhar em conjunto? Será, meramente, uma questão apenas epistemológica? No espaço deste artigo, as questões colocadas não serão respondidas. Entretanto, evidenciam-se as relações que a temática pode abranger, a depender das apropriações e intencionalidades deflagradas pelos professores sobre o assunto.

O estudo de Wallace sobre a gripe aviária e sua origem em Guandong foi denunciado pelas autoridades locais, a partir disso, o cientista começou a "aprender sobre a economia política da pesquisa sobre pandemias" (WALLACE, 2020, p. 26). Esta perseguição (em maior ou menor nível) não é uma novidade histórica do período atual e não se configura como um caso isolado[10]. Os frutos das pesquisas são essenciais para o desvelamento da

[10] Há registros de cientistas que estão sendo perseguidos em vários lugares do mundo por conta de seus posicionamentos, análises e explicações da realidade. As perseguições podem ser feitas pelos mais diversos grupos sociais. Um virologista belgo está sendo ameaçado por defender o isolamento social e a adoção de

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

realidade. Seu ensino nas escolas é de fundamental importância para os seres humanos que, cotidianamente, deparam-se com as contradições e problemas da realidade que, dificilmente, se resolverão de forma individual e particularizada.

É sabido que a agroindústria tem um papel crucial na criação e distribuição de novas doenças porque produz em larga escala alimentos de origem animal, que são criados em cativeiros que possibilitam a contaminação e transmissão dos mais diversos vírus em ambientes com resposta imunológica enfraquecida, coloca-se em contato os animais de criação com animais silvestres a partir da invasão das reservas naturais, o que possibilita o contágio dos animais de cativeiro com novos patógenos de ciclo zoonótico (WALLACE, 2020).

Nesse movimento predatório da relação do ser humano com o ambiente, reservas tradicionais indígenas, ribeirinhas e quilombolas no Brasil (e no mundo) são expropriadas de seu território por garimpeiros, latifundiários e mineradores (estas áreas da atividade humana também imputam a outros trabalhadores a exploração de sua mão-de-obra de forma precária, obrigando-os a participarem dos conflitos). A organização social capitalista obriga todos os trabalhadores a exercerem suas atividades em condições onde não há liberdade de escolha. Durante a pandemia, por exemplo, um dos maiores jogos políticos colocados foi a máxima de que era preciso escolher entre morrer de fome ou de Covid-19. Isto porque, no Brasil (e em muitos outros países periféricos do sistema) não há financiamento de políticas públicas (e uma economia robusta e independente) para que os mais pobres possam fazer o distanciamento social sem precisarem vender sua mão-de-obra de forma transitória. A crise evidenciou a vulnerabilidade da economia do nosso país "que se baseia na austeridade, na desindustrialização, no trabalho informal, na especialização da produção de bens primários para exportação, e que tem como principal comprador de commodities a China" (COSTA, 2020, p. 970).

O surgimento da doença causada pelo Coronavírus é alvo de debates e discussões veiculadas na mídia que geram dúvidas - e mesmo teorias conspiratórias, como aquelas mobilizadas por Bolsonaro (KALIL, *et al.*, 2021) - que servem de base para discussões que

políticas públicas contra o colapso do sistema de saúde como medidas contra a pandemia por um ex-soldado de extrema-direita (MACKENZIE, 2021).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

envolvem o próprio fazer científico. Afinal de contas, como é possível confiar nas Ciências se o conhecimento científico sofre alterações no decorrer da história? Este "fazer científico" envolve tempo de pesquisa e de estudo, de financiamento, de mão-de-obra especializada e de recursos que possibilitem a comunicação científica com a população, bem como a implementação de suas medidas, produtos e orientações. Deste modo, o ritmo cotidiano, a frequência do dia-a-dia são modos de envolvimento com a prática social que não permitem o afastamento necessário para a reflexão (e aprendizado) aprofundada dos assuntos. Por isso, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é importante o desenvolvimento do pensamento teórico, para além dos conteúdos tácitos e relacionados mais diretamente com a individualidade e interesses do aluno empírico.

As Ciências não se baseiam em dogmas irrefutáveis ou certezas absolutas. Em um cenário de inúmeras crises, as incertezas trazem inseguranças, sobretudo em um contexto de disseminação de notícias falsas. Por isso, o ensino dos conteúdos científicos auxilia a entender e analisar as notícias (e a própria realidade) de forma mais objetiva e cuidadosa. Tendo em vista as contraditoriedades presentes na realidade, um exemplo dessa relação está na própria nomenclatura das cepas.

Ao longo da pandemia, a nomeação das cepas de Coronavírus surgidas com o desenvolvimento da doença (tema importante para o desvelamento do mundo vivo nas Ciências Naturais) foi alvo de debate e de mudanças. A referência da cepa em relação à localização geográfica (por exemplo, cepa indiana, brasileira ou inglesa) trouxe discussões importantes relacionadas, inclusive, à xenofobia.

Nos Estados Unidos (e no mundo) a população asiática foi atacada verbal e fisicamente nos espaços por conta do preconceito atrelado à questão. Em momentos de crise, há a busca pelo encontro de um culpado (um inimigo em comum) que - na maior parte do tempo - é usado como uma manobra para desviar a atenção dos reais problemas enfrentados. Discursos autoritários e de rápida apropriação que normalmente são embasados em teorias conspiratórias, mentiras dissimuladas, amparados sobre o medo da população sem nenhuma objetividade ou relação com as Ciências em geral (KALIL, *et. al.*, 2021).

A OMS (entre outras atribuições) é a agência responsável por normatizar parâmetros de nomenclatura que envolvem doenças. Fenômeno semelhante ao que se acompanha com

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

o Coronavírus ocorreu com a *influenza*. A numeração das cepas ganhou espaço ao invés da relação do nome com a geografia do seu surgimento e, como salienta Wallace (2020, p. 38) seu trabalho como filogeógrafo e pesquisador em saúde pública implica na utilização das "sequências genéticas de vírus e bactérias [...] para fazer descobertas sobre a propagação geográfica e a evolução de patógenos. A nomenclatura tem um impacto direto no trabalho que faço".

Segundo a OMS, a utilização de números é mais indicada para normatizar a literatura científica, além de ajudar a combater a xenofobia envolvida nessa relação (WALLACE, 2020). Apesar disso, é discutido que a geografia do surgimento de alguns vírus auxilia no reconhecimento mais fácil da origem das cepas, isto é importante para que as causas das infecções (e possíveis pandemias) sejam atribuídas aos responsáveis, bem como a implementação mais rápida e organizada das medidas epidemiológicas cabíveis (WALLACE, 2020). Salienta-se, nesta concepção, a importância da responsabilização e das causas em relação às doenças, uma vez que "a localidade tem um significado que vai além de onde o patógeno se originou. As condições locais impostas pelas políticas públicas e práticas sociais moldam a evolução viral" (WALLACE, 2020, p. 53).

A OMS outorga aos países-membros da organização propostas de mudanças em relação à nomenclatura das cepas virais, isto porque, a origem de algumas delas, na história recente, estão fortemente associadas à economia política dos países, como por exemplo, as cepas da *influenza*: H5N2, H6N1, H7N2, H7N7, H9N2 (WALLACE, 2020). Este tipo de concessão aos países em relação à localidade relaciona-se com a necessidade que a própria organização tem para acessar as amostras das cepas. Quando alguma surge, os países-membros enviam amostras à OMS e, a partir delas, vacinas e medicações podem ser desenvolvidas. Entretanto, a OMS as entrega para empresas farmacêuticas que patenteiam seus produtos e os vendem, gerando lucro, algo extremamente criticado por países pobres que não possuem dinheiro para pagar e que, portanto, não aceitam ceder as cepas para a OMS, impedindo as patentes e, consequentemente, de forma contraditória, o desenvolvimento dos fármacos e vacinas possíveis (WALLACE, 2020).

As contradições envolvidas na nomeação das cepas, portanto, em sua aparência, não são capazes de revelar as intrincadas relações políticas, econômicas, sociais e científicas que

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

envolvem o fenômeno. Assim, tendo em vista os fundamentos da PHC, é de suma importância que o professor intencionalmente desvele estas aparências, auxiliando o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. As nomenclaturas das cepas e as patentes produzidas a partir da obtenção das amostras são fatos cotidianos na vida da humanidade atualmente, mas insuficientemente elaborados tendo em vista a superação do pensamento tácito e empírico.

O panorama discutido aqui está intrinsecamente ligado à totalidade da prática social humana, há inúmeras relações entre os conhecimentos das mais diversas áreas. Tais conhecimentos, como exposto, relacionam-se diretamente com a forma pela qual o ser humano (re)produz sua existência, por isso, a transformação da natureza pelo gênero humano (em suas diversas particularidades) são fundamentais de serem ensinadas e discutidas na educação dos estudantes de todos os níveis.

As infecções virais estão relacionadas com as mais diversas interações biológicas, físicas e químicas. Elas também se relacionam com a economia política global, além, claro, da questão da saúde pública que vem atrelada, necessariamente, à reorganização, reconstrução e fomento das infraestruturas necessárias à vida. A responsabilidade disso está diretamente interligada aos governos no mundo todo e suas políticas públicas.

Todas essas relações colocam em pauta a própria organização do fazer científico, das finalidades das ciências no geral. A organização da produção científica e sua relação com as necessidades do mercado impõem obstáculos enormes para seu desenvolvimento e para o seu ensino (DUARTE, SANTOS, DUARTE, 2020). Desta forma, é importante que esta discussão seja elencada na área do Ensino de Ciências para além do que já está posto. Não é negada a importância dos diferentes referenciais teóricos nem das diferentes temáticas de investigação. No entanto, ressalta-se aqui que a atribuição de sentido (a discussão sobre as finalidades do ensino) é fundamental para a vida humana e não-humana tendo em vista as enormes crises que nos deparamos atualmente. Afinal de contas, quais caminhos estamos tomando e por quê? Quais sentidos queremos atribuir e desenvolver para a prática social presente e futuro da humanidade?

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Considerações finais

A partir do exposto e na tentativa de superar por incorporação o que as perspectivas teóricas predominantes no EC advogam nos últimos anos, compreendemos a importância da PHC para pensar um EC comprometido com a superação da realidade atual. A prática social humana evidencia, cada vez mais, as contradições da realidade, como presenciamos globalmente neste cenário pandêmico. As mais variadas crises estão inseridas em uma totalidade altamente dinâmica, caracterizada pela organização social capitalista que explora grande parcela dos seres humanos, acirrando as opressões históricas particulares.

Um EC que assume essa responsabilidade não abre mão da centralidade do conhecimento científico, pois está comprometido em possibilitar aos alunos a compreensão da realidade objetiva. Para isso, é preciso ensinar o movimento lógico e histórico dos conteúdos das Ciências Naturais, levando em consideração a relação histórica e atual desse conhecimento com a prática social, ou seja, um ensino de Ciências "concreto que mostre ao estudante o real tal qual ele é no seu movimento histórico e na sua relação com a prática transformadora humana" (MESSEDER NETO, MORADILLO, 2020, p. 1344).

Defendemos, portanto, que o EC tenha como finalidade possibilitar aos estudantes a compreensão objetiva e contraditória da realidade, o entendimento dos fenômenos que envolvem as ciências naturais em sua essência, levando em consideração a relação que foi e é estabelecida entre humanidade e o meio natural, bem como as consequências dessa relação.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**, 11 mar. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em: 28 maio 2021.

ALMEIDA, M. J. P. M. de. Pesquisas no Ensino de Ciências no Brasil, algumas questões, representações e convergências. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 01, p. 108-116, 2018.

ALMEIDA, C.; LÜCHMANN, L.; MARTELLI, C. A pandemia e seus impactos no Brasil. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies**, v. 4, n. 1, p. 20-25, 2020.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Educação CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS. **La Relaciones CTS en la Educación Científica**, p. 01-07, 2006.

BASTOS, F.; NARDI, R.; DINIZ, R. E. S.; CALDEIRA, A. M. A. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem de Ciências: revisitando os debates sobre Construtivismo. *In*: NARDI, R., BASTOS, F., DINIZ, R. E. S. (Orgs.). **Pesquisas em ensino de ciências:** contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 9-55.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Perspectivas de ensino: caracterização e evolução. *In*: CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. (Org.). **Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências**. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. p. 139-193.

CAMPOS, R. S. P. **A perspectiva histórico-crítica e prática docente de ensino de Biologia**. Orientadora: Luciana Maria Lunardi Campos. 2017. 180f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Bauru – SP, 2017.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 209-224, 2020.
CARNUT, L. MENDES, Á.; GUERRA, L. Coronavirus, Capitalism in Crisis and the Perversity of Public Health in Bolsonaro's Brazil. **International Journal of Health Services**, v. 51, n. 1, p. 18–30, 2021.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

COSTA, S. S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 4, p. 969-978, 2020.

DELIZOICOV, D.; SLONGO, I. I. P.; LORENZETTI, L. Um panorama da pesquisa em educação em ciências desenvolvida no Brasil de 1997 a 2005. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 03, p. 459-480, 2013.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

DUARTE, N.; SANTOS, S. A.; DUARTE, E. C. M. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 01-18, 2020.

DUARTE, T. R. Ignoring scientific advice during the Covid-19 pandemic: Bolsonaro's actions and discourse. **Tapuya: Latin American Science, Technology and Society**. v. 3, n. 1, p. 288-291.

FIOCRUZ. Observatório Covid-19 aponta maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil. **Agência Fiocruz de Notícia**, Rio de Janeiro, 13 mar. 2021. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/observatorio-covid-19-aponta-maior-colapso-sanitario-e-hospitalar-da-historia-do-brasil. Acesso em: 29 maio 2021.

HODSON, D. Learning science, learning about science, doing science: different goals demand different learning methods. **International Journal of Science Education**, v. 36, n.15, p. 2534-2553, 2014.

IDROVO, A. J.; MANRIQUE-HERNÁNDEZ, E. F.; NIÑO, J. A. F. Report From Bolsonaro's Brazil: the consequences of Ignoring Science. **Int J Health Serv.** v. 51, n. 1, p. 31-36, 2021.

JAMIL CURY, C. R.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

KALIL, I.; SILVEIRA, S. C.; PINHEIRO, W.; PEREIRA, J. V.; AZARIAS, W.; AMPARO, A. B. Politics of fear in Brazil: Far-right conspiracy theories on COVID-19. **Global Discourse: An interdisciplinary journal of current affairs**, v. 11, n. 1-2, p. 1-2, 2021.

LIPORINI, T. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:** expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo. Orientador: Renato Eugênio da Silva Diniz. 210f. 2020. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Bauru, São Paulo, 2020.

MACKENZIE, J. O virologista belga que está na mira de um atirador de extrema-direita. BBC News Brasil, 05 de jun. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57371566. Acesso em: 07 junho 2021.

MARANDINO, M. **Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências**. Aulas USP, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3949243/mod_resource/content/0/Texto%201%20-%20Marandino%20Tende%CC%82ncias%20no%20Ensino%20de%20cie%CC%82ncias%20final.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. 364f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Campinas, 1999.

MENDES, C. B.; LHAMAS, A. P. B.; MAIA, J. S. S. Aspectos da educação ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da covid-19. **Revbea**. São Paulo, v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020.

MESSEDER NETO, H. S.; MORADILLO, E. F. Uma análise do materialismo histórico-dialético para o cenário da pós-verdade: contribuições histórico-críticas para o ensino de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 03, p. 1320-1354, 2020.

MORI, R. C.; MASSI, L. Superando falsas dicotomias sobre a ciência e seu ensino por meio de uma síntese materialista, histórica e dialética. **Caderno Amazonense de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática**, v. 01, n. 01, p. 1-28, 2021.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações no Ensino de Ciências**, n. 01, v. 01, p. 20-39, 1996.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. de. Formação da área de Ensino de Ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 04, n. 01, p. 90-100, 2011.
SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências**: abordagem histórico-crítica. 2ª ed. rev. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2012.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 01, p. 59-77, 2011.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 25-41, 2018.

SILVA, L. V.; ABI HARB, M. P. A.; SANTOS, A. M. T. B.; TEIXEIRA, C. A. M.; GOMES, V. H. M.; CARDOSO, E. H. S.; SILVA, M. S.; VIJAYKUMAR, N. L.;

CARVALHO, S. V.; VCARVALHO, A. P. L. F.; FRANCES, C. R. L. Covid-19 mortality underreporting in Brazil: analysis of data from government internet portals. **Journal of Medical Internet Research.** v. 22, n. 8, p. 01-14, 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Plenário confirma liminar para determinar ao Senado Federal instalação da CPI da Pandemia. **Supremo Tribunal Federal**, 14 de mai. 2021. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=464162&ori=1. Acesso em: 28 janeiro 2021.

TEIXEIRA, P. P.; OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. **Conteúdos cordiais:** Biologia Humanizada para uma Escola sem Mordaça. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

WALLACE, R. **Pandemia e Agronegócio:** Doenças Infecciosas, Capitalismo e Ciências. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

WOOD, E. O que é a agenda pós-moderna. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história:** Marxismo e Pós-Modernismo. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

Submissão em: 10-06-2021

Aceito em: 15-07-2021

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

DOS BALBUCIOS ÀS PALAVRAS:
o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural

Lucineia Maria Lazaretti[1]
Maria Claudia da Silva Saccomani[2]

Resumo: Este artigo objetiva investigar o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural, sistematizando sugestões didático-pedagógicas para esse nível escolar. Orientamo-nos pelo pressuposto de que o ensino da língua materna, especificamente, da oralidade deva garantir que a escola de educação infantil possibilite que bebês e crianças possam se apropriar e participar de diferentes práticas discursivas orais. Para isso, desafiamo-nos a explicitar ações intencionais, em diálogo crítico-propositivo com a Base Nacional Comum Curricular, tensionando *porquê, o quê e como* ensinamos a oralidade na Educação Infantil. Assim, defendemos que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, orientadas pelos objetivos-conteúdos-metodologias, possibilitem conquistas e aprendizagens que desenvolvam a linguagem oral em suas máximas possibilidades, de acordo as especificidades de cada momento do desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento da Criança. Conteúdos da Educação Infantil.

FROM BABBLING TO WORDS:
the teaching of orality in early childhood in the historical-cultural perspective

Abstract: This article aims to investigate the teaching of orality in early childhood education in the light of historical-cultural theory, systematising didactic-pedagogical suggestions for this school level. We are guided by the assumption that the teaching of the mother language, particularly of orality, must ensure that early childhood school allows babies and children to appropriate and participate in different oral discursive practices. In this context, we challenge ourselves to make explicit intentional actions, in a critical-propositional dialogue with the National Common Curricular Base, strained by why, what and how we teach orality in early childhood education. Thus, we support the idea that pedagogical practices in early childhood education, when guided by objectives-contents-methodologies, enable achievements and learning that develop the oral language in its maximum possibilities according to the specificities of each moment of development.

Keywords: Early Childhood Education. Child Development. Early Childhood Education Contents.

---

[1] Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil; Organização do ensino; Desenvolvimento Humano; Formação de Professores. É integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE/UEM-UNESPAR).

[2] Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. Trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP, coordenando a formação continuada dos professores de Educação Infantil da rede municipal. Atuou como professora no Ensino Fundamental e na Educação Infantil na rede municipal de Jundiaí/SP. Atualmente, é professora da Unidade da Atendimento à Criança (UAC) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

DE LOS BALBUCIOS A LAS PALABRAS:
la enseñanza de la oralidad en la educación infantil en la perspectiva histórico-cultural

Resumen: Este artículo tiene como objetivo investigar la enseñanza de la oralidad en la educación infantil a la luz de la teoría histórico-cultural, sistematizando sugerencias didáctico-pedagógicas para este nivel escolar. Nos guiamos por el supuesto de que la enseñanza de la lengua materna, específicamente la oralidad, debe asegurar que la escuela de la primera infancia permita que los bebés y los niños se apropien y participen de las diferentes prácticas discursivas orales. Para ello, nos desafiamos a realizar acciones intencionales explícitas, en un diálogo crítico-proposicional con la Base Curricular Común Nacional, tenso por el por qué, qué y cómo enseñamos la oralidad en la educación infantil. Así, defendemos que las prácticas pedagógicas en la educación infantil, guiadas por los objetivos-contenidos-metodologías, posibilitan logros y aprendizajes que desarrollan el lenguaje oral en sus máximas posibilidades de acuerdo a las especificidades de cada momento de desarrollo.

Palabras clave: Educación Infantil. Desarrollo Infantil. Contenidos de Educación Infantil.

Introdução

É preciso ensinar uma criança a falar? Quantas respostas podem derivar dessa pergunta, talvez tendendo a afirmações unilaterais, majoritamente justificadas pela experiência aparente daquilo que captamos da imediaticidade: “Cada criança tem seu próprio tempo para falar”; “Precisamos esperar o tempo de cada criança”; “A criança é imatura para a idade”; “Este bebê tem preguiça de falar”; “O irmão também demorou para falar, isso é ‘de família’! ”.

Nesses relatos paira uma concepção naturalizante da aprendizagem da linguagem oral e, com isso, uma das práticas discursivas na educação escolar passou a ser secundarizada: o ensino da oralidade. A língua materna se estrutura a partir de diferentes práticas e usos sociais – oralidade, leitura e escrita – e a instituição educativa é [ou deveria ser] um espaço para que as práticas de linguagem possibilitem às crianças experienciar diferentes circunstâncias de uso da língua. Essas práticas discursivas estão sistematizadas em conteúdos escolares na área de conhecimento da Língua Portuguesa, mas como fazer isso na Educação Infantil?

Nesse segmento escolar, historicamente, algumas disputas são travadas no campo teórico-prático, as quais afetam as escolhas curriculares e, consequentemente, os seus conteúdos de ensino. Há ainda a falta de clareza sobre as finalidades pedagógicas, o que

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ensinar e como deve ser organizada a atividade de bebês e crianças no cotidiano das instituições. Com isso, defender o ensino da língua materna e, especificamente, a oralidade é garantir que a escola de Educação Infantil possibilite que os pequenos possam se apropriar e participar de diferentes práticas discursivas orais, de maneira a inseri-los nas mais diversas esferas de interação sociocultural. Essa defesa já assinala o entendimento de que *sim,* é preciso ensinar a falar, o que exige intencionalidade e clareza do *porquê, o quê e como* ensinamos a oralidade na Educação Infantil. Assim, este texto objetiva investigar o ensino da oralidade na Educação Infantil, à luz da teoria histórico-cultural, sistematizando sugestões didático-pedagógicas para esse nível escolar. Para isso, organizamos a discussão em três momentos: a fundamentação do *porquê* devemos ensinar oralidade; a identificação *do que* se deve ensinar, isto é, o reconhecimento da oralidade como um conteúdo nuclear que bebês e crianças precisam se apropriar; e o *com*o ensinar, que expressa quais as possíveis ações de ensino coerentes com as especificidades da Educação Infantil.

Por que ensinar oralidade na Educação Infantil? Em defesa de um ensino desenvolvente

Fundamentamo-nos na concepção de que o ensino da oralidade na Educação Infantil deve situar-se no conjunto de determinações que orientam o desenvolvimento cultural do psiquismo humano; pois a aquisição da fala não se reduz à pronúncia de sons da língua materna, tal como pode supor o senso comum, mas implica compreender o papel ímpar da apropriação da linguagem na complexificação do psiquismo humano, sob a ótica histórico-cultural.

A linguagem oral é uma mediação da prática social cotidiana cuja assimilação acontece de forma essencialmente assistemática, resultante do convívio social de bebês e crianças com falantes da língua materna. Diante disso, na aparência do fenômeno, pode-se atribuir ao desenvolvimento da fala um caráter naturalizante. Essa análise superficial e de senso comum tem implicações na prática pedagógica, uma vez que pode resultar no que Martins (2012) denominou de pedagogia da espera, isto é: trata-se da enganosa ideia de que a fala se manifesta de modo natural, que cada criança tem seu ritmo singular de

desenvolvimento e que nos cabe esperar e respeitar esse tempo, o que, por sua vez, dispensaria o ensino intencional da oralidade na Educação Infantil.

É preciso, porém, analisar o desenvolvimento da fala na essência, caminhando para além daquilo que é sensorialmente percebido. Em síntese, a criança não nasce com as funções psíquicas superiores desenvolvidas, mas desenvolve-as em atividades que as requeiram (MARTINS, 2013). Ao defender a natureza social dos processos psicológicos, Vigotski (2012) explica que as funções psíquicas superiores aparecem por meio de processos interpsíquicos e à medida que são internalizadas pelo indivíduo firmam-se como processos intrapsíquicos, transformando-se em ferramentas psíquicas. A linguagem, como função psíquica especificamente humana, segue a lei genética geral do desenvolvimento e, em um primeiro momento, existe na relação da criança com o outro (interpsíquico); mas, ao ser internalizada, torna-se uma conquista da própria criança (intrapsíquico), requalificando o psiquismo e complexificando as demais funções.

A linguagem consiste em um sistema de signos pelo qual a imagem conquista representação simbólica, fundamentalmente, por meio da palavra. Graças à linguagem, o ser humano é capaz de operar mentalmente com os objetos, mesmo na ausência deles, libertando-se do campo sensorial imediato (MARTINS, 2013). A palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno do pensamento e da linguagem; pois o significado da palavra expressa a unidade entre pensamento e linguagem e, por ser uma generalização, é "um ato de pensamento" (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

A unidade entre pensamento e linguagem não existe no ponto de partida do desenvolvimento da criança, de modo que no desenvolvimento do pensamento há uma fase pré-linguística e no desenvolvimento da fala há uma fase pré-intelectual. É graças ao entrecruzamento entre pensamento e linguagem que "[...] a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado" (VIGOSTSKI, 2009, p.131), de modo que a palavra deixa de ser mera extensão do objeto e ultrapassa a conexão direta objeto-designação, promovendo assim a conversão da imagem do objeto em signo (MARTINS, 2013).

As primeiras palavras pronunciadas pelo bebê expressam, "[...] a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado" (VYGOTSKI, 2001, p. 181). A palavra que designa o objeto revela-se como mais uma de suas propriedades;

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

expressão sonora que corresponde à palavra; extensão do próprio objeto. A verbalização da criança tem a palavra como seu equivalente funcional (MARTINS, 2013), o que abarca o início da fala e corresponde às palavras que ainda não são conceitos. O desafio que se coloca à criança é compreender que a linguagem trata de categorias e não de objetos particulares, principiando processos de generalização.

Conforme Luria (2001), essas primeiras palavras aprendidas são amorfas e difusas, uma vez que não possuem referência objetal, designando diferentes objetos e fenômenos de acordo com o contexto simpráxico. Vygotski (2006) explica que, na transição entre o período pré-linguístico e o período verbal, há a *linguagem autônoma*. Esse tipo de linguagem possui peculiaridades no aspecto fônico e semântico. No aspecto fônico, a linguagem autônoma pode não coincidir com as palavras da língua materna; no aspecto semântico, a criança utiliza uma única palavra e um significado que abarca um conjunto de fenômenos e objetos da realidade circundante. A comunicação, pois, é possível entre crianças e pessoas próximas, que compreendem o significado de suas palavras, uma vez que estas são compreensíveis apenas quando o objeto está no campo visual, já que as palavras carecem de significados permanentes e não existe ainda simbolização. Portanto, a fala da criança é compreendida de acordo com a situação imediata, gestos e entonação. Nesse período, Elkonin (1974) explica que a linguagem é situacional, ou seja, está diretamente relacionada a situações e ações concretas, sendo constituída pelas respostas às perguntas dos adultos, por perguntas emitidas pelo adulto em relação às tarefas que surgem durante a atividade e por questões que emergem no processo de familiarização com objetos e fenômenos circunvizinhos.

Na primeira infância, conforme explica Elkonin (1960), pela ampliação significativa de palavras, aparecem as primeiras orações de duas ou três palavras, as quais apenas são compreendidas pelos adultos próximos à criança. O final do segundo ano aponta o começo de uma nova etapa no desenvolvimento da linguagem: a criança aprende a estrutura gramatical da oração, pois mesmo que tais orações sejam curtas, as palavras se coordenam segundo regras gramaticais. Na primeira infância, portanto, o trabalho pedagógico com a linguagem oral deve organizar situações de ensino que favoreçam a compreensão e uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais, tendo em vista a articulação

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

correta dos sons constitutivos das palavras, enriquecimento do vocabulário oral, a ordenação e articulação das palavras nas orações (MARTINS, 2012).

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância caracteriza-se, pois, pela emancipação da palavra do contexto simpráxico, adquirindo referência objetal. Nesse momento em que a criança adquire formas morfológicas diferenciais, acontece um abrupto salto no vocabulário; uma vez que, se antes as palavras eram amorfas e difusas à medida que podiam designar qualquer coisa, o significado se reduz, o vocabulário se amplia e a palavra ganha o status de signo. A criança tem a necessidade de ampliar seu vocabulário e aprender novas palavras para designar apropriadamente os objetos, qualidades, ações e relações, de modo que tanto a referência objetal quanto os significados das palavras se desenvolvam. Conforme Vigotski (2009), quando a criança assimila uma palavra, o significado não está finalizado, mas apenas começando.

A palavra, unidade básica da linguagem e parte essencial da fala, apresenta-se como matriz de diferentes pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas (LURIA, 1981), bem como encerra uma face semântica e uma face fonética, que não se identificam nem se desenvolvem linearmente. Martins (2013), com base nos estudos de Vigotski (2001) e Luria (1979), explica que a face fonética compreende o aspecto exterior, isto é, a expressão sonora cuja função primária é denominar o objeto, permitindo sua conversão em imagem mental. Por seu turno, a face semântica incorpora a manifestação fonética e supera-a, caminhando em direção à dimensão qualitativa da aquisição das palavras, ou seja, para a representação da essência que a manifestação fenomênica oculta e condensa.

Além da palavra, a fala é baseada na frase, entendida como “unidade básica da expressão narrativa” (LURIA, 1981, p. 270), que se constitui em uma combinação de palavras com unidade significativa que varia de complexidade conforme as normas da língua. A organização executiva da fala abarca o aspecto acústico, a organização léxico-semântica e a sintaxe. De forma geral, o primeiro se relaciona ao fluxo contínuo de sons em fonemas; o segundo possibilita a correspondência entre imagem da realidade e seus equivalentes verbais; o último se expressa na forma de frases requeridas à narrativa.

As crianças do período pré-escolar, por sua vez, são capazes de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual (ELKONIN, 1960; 1974; MUKHINA, 1996), pela qual

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

expõem seus pensamentos de forma mais coerente e verbalizam descrições na quais há orações articuladas com riqueza cada vez maior de detalhes, auxiliando no domínio da estrutura gramatical da língua.

Assim, o desenvolvimento da fala, que inclui a ampliação do vocabulário e domínio da estrutura gramatical, é dependente das condições objetivas de vida e de ensino escolar. Se, por um lado, a aquisição da fala, por ser uma mediação da vida cotidiana, acontece de maneira essencialmente assistemática no convívio com falantes da língua, por outro, há que se adjetivar o grau de complexidade que a linguagem oral pode [ou não pode] alcançar com base na qualidade das mediações ofertadas. Defendemos aqui que a função social da escola de educação infantil é promover, por meio de um ensino intencional, ações favoráveis para uma aprendizagem que resulte no grau mais elevado do desenvolvimento das qualidades humanas para todos(as) bebês e crianças. Em relação à oralidade, isso significa garantir conquistas e aprendizagens capazes de desenvolver a linguagem oral em suas máximas possibilidades, de acordo as especificidades de cada momento do desenvolvimento.

O que ensinar na Educação Infantil? Em busca dos conteúdos essenciais na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política pública nacional orientadora e normativa para a elaboração de currículos e/ou propostas pedagógicas em todos os estados e municípios brasileiros. Lazaretti (2020) explicita os diferentes questionamentos e disputas que pairaram em torno da elaboração e fundamentação desse documento quando da estruturação e escolhas que resultaram nessa atual versão, principalmente no que se refere à negação da ideia de currículo e de disciplinas, cuja ênfase pode recair em uma aproximação ao modelo escolar e listagem de conteúdos de ensino. Assim, a BNCC para a Educação Infantil assume os princípios – éticos, políticos e estéticos – e os eixos – interações e brincadeiras – das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), propondo um arranjo curricular com base nos cinco campos de experiência: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações. Dada essa estrutura, cabe a nós perguntar: como identificar conteúdos nesses campos de experiências?

A partir do conceito histórico-cultural de atividade, processo que coloca a pessoa em relação com os conteúdos da vida social, Pasqualini e Martins (2020, p. 438) defendem que "[...] não há atividade humana isenta de conteúdo, no que se inclui a atividade escolar da criança". Isso porque, conforme Lazaretti (2020), no processo de sua constituição histórica, o ser humano, para atender às suas necessidades, agiu sobre a natureza, transformando-a e transformando-se. Ademais, adquiriu e acumulou experiências que foram, progressivamente, objetivadas em conhecimentos. "Sendo assim, em todo conhecimento escolar, há experiência humana acumulada!" (LAZARETTI, 2020, p. 115).

Embora nesse arranjo curricular haja a supressão dos conteúdos de ensino, é possível identificá-los na descrição e nos objetivos de aprendizagem em cada campo de experiência. As experiências humanas acumuladas nas práticas de linguagem – oralidade, escrita e leitura – objetivam-se na língua portuguesa como um dos objetos que o campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" contempla e estrutura-se a partir de diferentes práticas e usos sociais da língua materna. Além disso, os atos de falar e escutar perpassam os outros campos de experiência, mas nossa atenção volta-se para o campo que toma a oralidade como objeto. As ações de ensino com a língua materna, norteadas pelas práticas discursivas da oralidade, da leitura e da escrita, podem ser sistematizadas em eixos e/ou conteúdos estruturantes para a organização do trabalho pedagógico que, embora possuam especificidades, devem ser contemplados nas ações de ensino de modo articulado e em unidade.

Ao evidenciar a especificidade do ensino da oralidade, Travaglia *et al.* (2017) expressa que definir os conteúdos dessa prática de linguagem ainda é uma tarefa em construção e demanda compreender o que e quais são os gêneros orais existentes nos usos e práticas sociais. Os autores definem que o "[...] gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita" (TRAVAGLIA *et al.*, 2017, p. 17). É

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

possível identificar em nossa cultura uma listagem significativa de gêneros orais, organizada em diversas esferas da atividade humana.

Assim, selecionamos aqui alguns desses conteúdos que podem ser contemplados nas ações de ensino na Educação Infantil: a) Esfera das relações sociais: cantigas de ninar, convites, agradecimentos, recados, avisos, comunicados, notícias, reportagens, entrevistas, relatos de experiência, instruções (de jogos, de brincadeiras, de construção de brinquedos etc.); b) Esferas do entretenimento e literária: cantiga de roda, piada, anedota, peça de teatro (representação), parlenda, poemas/poesias; reconto, comédia, repente (improviso cantado ou recitado), bingo, adivinhação/adivinha, desafio, locução e música. Dessa variedade significativa de conteúdos que podem envolver os gêneros orais, quais encontram-se, efetivamente, implícitos na BNCC?

Um exame crítico da BNCC exige a incorporação dos objetivos de aprendizagem presentes no documento normativo, mas não em uma condição passiva e servil. Os conceitos científicos oferecem-nos mediações que permitem analisar e tensionar o que está [ou não está] expresso na política pública nacional. Nesse sentido, há a necessidade de se identificar nos objetivos de aprendizagem quais são os gêneros orais contemplados pelo documento e avançar na direção da ampliação das práticas orais de linguagem, explicitando outros conteúdos possíveis de serem ensinados na Educação Infantil, de acordo com as especificidades de cada momento do desenvolvimento.

Ao trazer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a necessária continuidade entre as duas etapas, a partir dos direitos e objetivos de aprendizagem, a BNCC apresenta como síntese das aprendizagens esperadas para o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

> Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BRASIL, 2017, p. 55).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Nessa síntese, observamos que alguns gêneros orais (relatos, recontos, narrativas e outros) foram contemplados, porém de uma maneira genérica. Quando direcionamos nossa lente para analisar os objetivos de aprendizagem, precisamos compreender que, antes de fazer uso das práticas orais de linguagem, o bebê precisa se apropriar dessa oralidade, em diferentes esferas das relações sociais, internalizando expressões, gestos e palavras. Por isso, um dos primeiros objetivos das ações de ensino deve ser: "Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive" (BRASIL, 2017, p. 49). Esse objetivo revela como conteúdo a designação de pessoas, mais especificamente, pelo uso de substantivos. Destaca-se, assim, no primeiro ano de vida, a compreensão primária da linguagem. Desse modo, para além do reconhecimento de si e de pessoas próximas, é preciso ampliar para a designação de objetos, seres e fenômenos, ações e qualidades, o que encerra o uso de substantivos, verbos, adjetivos e pronomes, em diferentes ações diárias.

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas; imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar e comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão (BRASIL, 2017) são alguns objetivos de aprendizagem que evidenciam conteúdos de ensino presentes nos primeiros gêneros orais. Os atos de narrar, de comunicar e de relatar, como uma necessidade de participar da prática social, são expressos por meio dos murmúrios, balbucios, pseudopalavras e uso de gestos, características da etapa *pré-linguistíca* (PETROSVKI, 1985).

Os sons pronunciados e pseudopalavras não exercem ainda função de signo, mas têm grande relevância, uma vez que a composição sonora é comparável à da língua materna, reproduzindo de maneira próxima a estrutura sonora das palavras. A compreensão e domínio primário do idioma, bem como a pronúncia das primeiras palavras, são conquistas essenciais da oralidade no primeiro ano de vida. Com efeito, o objetivo principal do trabalho pedagógico com bebês é avançar da comunicação imediata (sem palavras) à conquista da comunicação mediada pela linguagem oral. Por isso, as ações de ensino devem envolver o bebê em ações de imitar gestos, entonação e expressões por meio dos gêneros orais, tais como histórias contadas, cantigas de ninar e de roda, brincadeiras cantadas, aproximando e inserindo o bebê em diversas práticas de linguagem da vida social.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Para crianças bem pequenas, os objetivos de aprendizagem ampliam-se: dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; e demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas (BRASIL, 2017). Esses objetivos revelam a compreensão primária da linguagem, que se realiza por meio de gêneros orais, como conteúdo, e permitem o desenvolvimento do vocabulário oral e a escuta atenta. O ensino desses gêneros orais enriquece e amplia a participação nessas esferas da atividade humana e atua no desenvolvimento da capacidade da percepção auditiva, fundamental para diferenciar e comparar os sons da língua materna, principalmente, na discriminação da palavra em sons isolados. Para isso, objetivos de aprendizagem que contemplam a identificação e criação de diferentes sons e o reconhecimento de rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos (BRASIL, 2017) podem incidir na percepção auditiva da criança e na consciência primária dos sons da palavra. É preciso, porém, ter clareza de que o desenvolvimento dessa consciência sonora encerra o movimento entre a face fonética e semântica da palavra. Isso significa que a face semântica não pode ser secundarizada pelo trabalho pedagógico, uma vez que sem significado, como afirma Vigotski (2009), a palavra é um som vazio. Significa que a face fonética e semântica da palavra precisam ser objetos de atenção na Educação Infantil. Trata-se de, na dinâmica figura-fundo, em determinadas ações de ensino, destacar com as crianças as sonoridades da língua – a estrutura fonética da palavra – como figura (rimas e aliterações, por exemplo). Em outras ações, a sonoridade coloca-se como fundo e revela como figura os significados das palavras. Como afirmam Franco e Martins (2021, p. 147), "[...] há que se levar em conta o conceito de palavra de forma que a criança tome consciência de que, ao mudar sons, mudam significados". Ademais, tomar como objeto de atenção o significado da palavra, ao refletir aspectos situacionais, pode ter diferentes significados.

No período pré-escolar, além dos objetivos de aprendizagem já apresentados, outros permitem a complexificação da experiência infantil nas esferas da atividade humana. Tais objetivos de aprendizagem permitem que as crianças possam relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.; criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos; recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

estrutura da história; produzir suas próprias histórias orais com registros escritos, em situações com função social significativa; expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral, de fotos, desenhos e outras formas de expressão (BRASIL, 2017). Esses objetivos abrangem diferentes gêneros orais, tais como: relato de experiências pessoais diversas; comentários sobre filmes, teatros e outras vivências; conto e reconto de histórias e encenação. A prática pedagógica com esses gêneros resulta em produção de textos orais, ampliação do vocabulário oral e domínio da estrutura gramatical da língua materna.

Nos objetivos de aprendizagem contemplados pela BNCC, explicitam-se alguns gêneros orais das esferas da atividade humana, porém há outros que ainda precisam ser incorporados pelas ações de ensino: produzir convites orais, explorar os recados, avisos, comunicados, instruções, adivinhas, desafios e repentes. Além de contemplar esses gêneros orais, é preciso investir na diversidade de conteúdo que eles expressam. Na cultura brasileira e de outros países, temos uma variedade expressiva de adivinhas, parlendas, poemas, cantigas de ninar e de roda, que encantam as crianças por meio do universo das práticas orais.

Como ensinar oralidade na educação infantil? Interfaces entre ações diárias e ações sistematizadas

A natureza da especificidade do trabalho educativo na Educação Infantil leva-nos a identificar as interfaces das ações que realizamos em diferentes momentos durante a prática pedagógica: ações diárias e ações sistematizadas. As primeiras comumente relacionamos com a rotina e são aquelas que, aparentemente, não exigem planejamento, sistematicidade e assumem um caráter cotidiano, assistemático, espontâneo e rotineiro no dia-a-dia da instituição, tais como: alimentação, higiene e descanso. Já as ações sistematizadas são aquelas que exigem o planejamento e a organização intencional de um processo gradual e sistemático voltado para a apropriação de determinados conteúdos presentes nas propostas pedagógicas. Porém, ainda, na prática pedagógica, essas ações – diárias e sistematizadas – assumem posições diferentes na hierarquia da organização do ensino, secundarizando as

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

primeiras, inclusive nas atribuições entre os profissionais que atuam em uma mesma turma de crianças. Situação essa já denunciada por Moreira, Saito, Volsi e Lazaretti (2019), que alegam a existência de argumentos segundo os quais a troca de fraldas, dar banho e alimentar são ações *menos nobres*, que justificam uma divisão e uma hierarquia no trabalho docente com bebês e crianças no interior das instituições educativas.

Na tentativa de superar essa hierarquia e secundarização, propomos que ambas as ações sejam compreendidas como *ações de ensino* em unidade, singulares na prática educativa e com interfaces entre as ações diárias e as ações sistematizadas. As práticas de cuidado são ações de ensino orientadas pela finalidade educativa do trabalho docente, cuja intencionalidade é organizar, propor, observar, acompanhar, atender as necessidades inerentes aos bebês e crianças, peculiares em cada momento do desenvolvimento, em suas diferentes manifestações: atos de higiene, alimentação e descanso. Trata-se de ações diárias que não exigem sistematicidade e diretividade, mas demandam intencionalidade e clareza de que são atos necessários para a formação e constituição do desenvolvimento infantil. As práticas de cuidado – como troca de fraldas, o banho ou a alimentação –, por exemplo, não demandam planejamento como conteúdos sistemáticos, porém a forma como são conduzidas exigem a clareza teórica orientada pela finalidade pedagógica, ou seja, precisam ser intencionais. Ao mesmo tempo que a alimentação e as ações de higiene são diárias e necessárias, ocorrem cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, podem também ser contempladas por ações sistemáticas, planejadas com base em um objetivo que envolve compreender as práticas humanas de higiene e a alimentação ao longo da história humana. Nesse caso, a professora escolhe recursos, organiza o tempo, o espaço e o grupo de crianças, aproximando-as de uma compreensão mais sistemática e conceitual desses conteúdos, como expressão da experiência humana acumulada em conceitos científicos. Nessa direção, como ensinar a oralidade de modo a envolver essas ações de ensino – diárias e sistemáticas – que se materializam em cada período do desenvolvimento?

Na Educação Infantil, a oralidade é um conteúdo estruturante do currículo. Existem ações que planejamos de forma sistematizada, como uma contação de história ou uma sequência de ações pedagógicas cujo objetivo é a aprendizagem de determinado conteúdo, tais como ampliação do vocabulário oral e os gêneros orais. Existem ações, entretanto, que

não são sistematizadas; mas tem intencionalidade, como, por exemplo, os diálogos, conversas e interações que acontecem no cotidiano da instituição educativa, durante uma brincadeira ou nos momentos de cuidado – as práticas e usos da língua são mediadoras nessas situações. Os profissionais (quando desprovidos de conhecimentos científicos) podem agir espontaneamente sem ter consciência do que, como, porquê e para quê estão interagindo, comunicando e expressando-se oralmente. É a sólida formação teórico-prática desses profissionais e a qualidade das mediações que garantem que as práticas de cuidado – como ações diárias – que acontecem na Educação Infantil sejam diferentes em seu conteúdo e intencionalidade daquelas que acontecem no âmbito doméstico. Em relação à oralidade, é preciso conhecer quem é a criança em cada momento do desenvolvimento para garantir as máximas conquistas possíveis para cada idade.

No primeiro ano de vida, a linguagem do bebê fundamenta-se no sistema de reações incondicionadas, essencialmente emocionais e vinculadas ao campo sensorial imediato. Gradativamente, na relação com as pessoas que dele cuidam, as reações vocais deixam de ter existência meramente biológica e cumprem a função de contato social. É o adulto que produz, no bebê, a necessidade de comunicação. Há, portanto, uma contradição nesse primeiro período: de um lado, ocorre uma comunicação privada de palavras, do ponto de vista do bebê; por outro lado, existe o adulto que se comunica com ele por meio da linguagem oral. O complexo de animação (reagir à presença do adulto, fixar o olhar no rosto, sorrir e fazer movimentos rápidos e intensos com braços e pernas) evidencia que o bebê se inclui na atividade de comunicação emocional direta com os adultos (ELKONIN, 1960).

Solovieva e Rojas (2016, p. 21) afirmam que mais do que a quantidade de tempo que se dedica ao bebê, revela-se como essencial a qualidade da comunicação. É nesse sentido que os autores afirmam que "[...] uma hora de dedicação produtiva pode ser muito mais útil do que uma grande quantidade de tempo vazio". A comunicação se engendra pelas ações dos adultos dirigidas ao bebê: a maneira como falamos, tocamos e constituímos vínculos com o pequeno provoca expressões emocionais, seja nas ações diárias ou dirigidas.

Nessa direção, os bebês são mais ou menos ativos, pois dependem da comunicação que é formada. Logo, algumas escolhas podem ser favoráveis a esse desenvolvimento e outras menos favoráveis. Disso derivam algumas questões: como a professora pode dar essa

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

atenção qualificada, se há mais de 20 bebês em uma turma? O modo como organizamos o espaço, os recursos e o grupo das crianças interfere nesse processo e, assim, é preciso propor ações de ensino que permitam à criança mover-se e deslocar-se no espaço, por conseguinte o uso de berço ou similares é dispensável nas instituições de Educação Infantil, uma vez que impedem movimento, a busca por objetos e as trocas entre os pares e a professora.

Nessas situações diárias e sistematizadas, é possível contemplar o conteúdo referente à designação de objetos, seres, fenômenos, ações e qualidades, organizando ações de ensino para que os bebês explorem ativamente os objetos e fenômenos no entorno: apalpar, amassar, chacoalhar, rasgar, sentir e perceber objetos de diferentes formas, texturas, consistências, temperaturas, tamanhos, cores, cheiros e sabores, como ricas e diversas práticas sensoriais. Nessas ações, a professora designa as propriedades dos objetos e ações, incidindo na oralidade dos bebês, numa relação interpsíquica; contudo os melhores materiais e recursos não garantem aprendizagem e desenvolvimento se não houver ação mediada qualificada, por meio da atividade conjunta e compartilhada bebê-adulto.

Assim, além de planejar os recursos, materiais, tempo e espaço, é preciso conversar com o bebê, incluindo nessa comunicação entonação de voz, gestos e expressões faciais, uma vez que o adulto atribuirá significado àquilo que a criança sente, cheira, percebe, manipula e saboreia. As propriedades dos objetos e seus significados não estão dados de imediato pela manipulação espontânea e sensorial e, portanto, o bebê não os assimila sem a mediação dos significados atribuídos pelos adultos. Uma sugestão de recurso rico em possibilidades de arranjos de manipulação e de nominação de objetos é o cesto de tesouros. Um recurso didático que contém um conjunto de objetos de diferentes texturas, cores, tamanhos, cheiros, preferencialmente oriundos de elementos da natureza, materiais não-estruturados e/ou de outros objetos de uso cotidiano. As ações de ensino da professora são: higienizar, selecionar, organizar os objetos que estarão no cesto, como também o espaço e tempo destinado para a exploração e a manipulação dos objetos, observando ações, iniciativas e limites dos bebês. Além de organizar e observar o grupo de bebês, cabe à professora, em atividade conjunta e compartilhada, evidenciar o nome dos objetos, suas respectivas funções sociais, interagindo e atuando na formação de diversas capacidades psíquicas, principalmente, nas relacionadas à percepção de sons (discriminação dos sons e

da formação da ouvido fonemático). As ações de aprendizagem dos bebês envolvem, entre outras possíveis, explorar, manipular, chacoalhar, verbalizar, emitir balbucios, gestos, pseudopalavras incentivadas na atividade conjunta e compartilhada.

À medida que, no primeiro ano de vida, tem destaque as formas imitativas gestuais e sonoras (MARTINS, 2012), para desenvolver as habilidades pré-linguistícas, é necessário organizar ações de ensino com contações de histórias, cantigas de ninar e de roda, parlendas, músicas, teatro, encenações, nas quais incentivamos os bebês a reproduzir gestos e pronunciar onomatopeias, reproduzindo sons ou ruídos, como, por exemplo, sons dos animais ou meios de transporte. Essas *palavras* mais simples e a pronúncia de sons, que os bebês são capazes de expressar, incentivam a verbalização própria dos pequenos.

As primeiras palavras possuem caráter simpráxico e não têm referência estável, isto é, vinculam-se ao contexto imediato e são dependentes da situação, gestos ou mesmo da entonação que acompanha a fala, qualidades da linguagem situacional. Por isso, não se trata de falar incansavelmente com o bebê, mas falar e apresentar, por meio de gestos e com entonação adequada, os objetos que estão no seu campo sensório-perceptual, dirigindo a atenção para as propriedades dos objetos a serem percebidos, realizando o pareamento da palavra e do objeto.

Com efeito, a designação de objetos – com suas qualidades, usos e propriedades – pode ser desenvolvida tanto nas ações sistematizadas quanto nas ações diárias. Na alimentação, a professora agirá de forma consciente, de modo a favorecer a construção do vínculo e de aproximação com essa prática social humana. À medida que a atenção involuntária é predominante, o espaço precisa ser organizado para que o bebê não disperse a atenção com outros estímulos do campo sensório-perceptual e, assim, perceba os sabores, texturas, temperaturas, cores e aromas, nomeando os objetos e suas propriedades – qualificadas pela nominação desses fenômenos, que podem ser cheirados, manipulados, sentidos e verbalizados. A alimentação, que é uma ação diária – e acontece no cotidiano – requalifica-se à medida que, na instituição formal de ensino, orienta-se por princípios não-cotidianos.

Durante o momento do banho ou troca de fraldas, no qual a professora atua individualmente com o bebê, deve-se dialogar afetuosamente com ele, antecipando as ações

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que realizará, mostrando os objetos que está usando para higienizá-lo, nomeando as partes do corpo e as ações que estão sendo feitas, orientando-o visualmente e verbalmente nas ações realizadas. Isso significa que não sistematizamos diariamente todas essas ações, mas a intencionalidade deve perpassar a atividade docente como um todo, isto é, tanto as diárias quanto as sistematizadas.

Na primeira infância, desenvolve-se a compreensão da linguagem dos adultos e a linguagem ativa da criança, ganhando destaque o domínio da estrutura gramatical. Por meio da manipulação de objetos, a criança aprende e apropria-se dos procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos, sua função social seus significados. (ELKONIN, 1987). Embora seja nuclear a relação da criança com os objetos, Elkonin (1960; 1987) pontua que os domínios dessas ações não se efetivam sem a participação dos adultos, ou seja, sem um processo educativo. Para ensinar a criança a manipular os objetos de acordo com seus usos, demanda guiar os movimentos por meio de gestos, mediados pelo uso da linguagem. Conforme expõe Mukhina (1996), o interesse da criança pelos objetos é o principal motivo para aprender a linguagem.

Segundo Elkonin (1987), a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos da atividade conjunta e as ações com os objetos são, para a criança, o meio para organização da comunicação com os adultos. Nessa direção, nas ações diárias, apresentamos às crianças os nomes dos objetos, suas propriedades e formas de uso, acompanhadas pela linguagem oral. No momento da alimentação, por exemplo, a criança aprende a usar a colher por meio da atividade compartilhada, no qual o professor orienta, verbalmente e com gestos, as ações da criança com os objetos (alimentos, mesa, talher e prato), revelando aquilo que universalmente caracteriza o objeto como tal, suas propriedades e designação. Nesse momento, a criança tem contato com um objeto criado pelos seres humanos em determinado momento da história para satisfazer uma necessidade, ao mesmo tempo, aprende a função social definida pelo gênero humano a esse objeto, por meio da observação, da imitação e da compreensão da linguagem do adulto, apropriando-se dos traços essenciais da atividade humana cristalizado nesse instrumento e, consequentemente, das operações motoras e mentais acumuladas historicamente nesse objeto (LEONTIEV, 2004).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

A situação social de desenvolvimento caracteriza-se pela dependência da situação concreto-visual. Isso significa que a percepção visual-direta transforma-se diretamente em ação, ou seja, as condições imediatas determinam a conduta da criança. Nas palavras de Vygotski (2006, p. 343), "[...] a criança dessa idade só pode falar sobre aquilo que tem ante sua visão ou do que ouve". Nessa direção, é preciso destacar, do campo perceptual, as características a serem percebidas pelas crianças e, na atividade conjunta, incentivar que falem sobre o que estão vendo ou ouvindo enquanto manipulam e exploram os objetos.

A percepção é a função psíquica predominante nesse período, sobre a base da qual se desenvolvem as demais funções. Vygotski (2006) destaca o papel decisivo da linguagem como nova formação central, cujo desenvolvimento reorganiza e transforma a percepção da criança graças à generalização, de tal modo que a percepção sem palavras é substituída, paulatinamente, pela percepção semântica. Uma mesma palavra pode representar objetos que, na aparência, podem não ser semelhantes. Nesse caso, temos como exemplo a palavra chapéu, pois apresentamos à criança chapéus de diferentes materiais e tamanhos: chapéu de palha, de marinheiro, de bruxa, sombreiro e cartola. De acordo com Elkonin (1960), essa compreensão de palavras que denominam objetos exteriormente diferentes conduz os processos de generalização. É preciso, portanto, investir em uma diversidade de objetos de usos cotidianos – tais como colheres, copos, panelas, calçados, roupas, acessórios, entre outros recursos – que permitam à criança ampliar sua rede de significados e generalizações e as possibilidades de exploração e manipulação perceptiva-motora.

O desenvolvimento da linguagem, nas ações diárias e sistematizadas, dependerá da qualidade da comunicação. Elkonin, Solovievas e Rojas (2008) afirmam que entre as causas sociais no atraso da linguagem está o uso de uma linguagem infantilizada por parte dos adultos e uso excessivo de gestos. Deste modo, quando o adulto satisfaz os desejos dos pequenos captando seus gestos, dispensa-se o uso da fala. Isso não significa que o adulto deva corrigir a fala da criança, constrangendo os pequenos diante de uma pronúncia incorreta, mas apresentar a pronúncia adequada da palavra. Assim, por exemplo, se a criança diz "Qué gagá" para solicitar água, não devemos apontar erros, nem tampouco repetir as palavras na linguagem autônoma infantil, mas no diálogo podemos apresentar a forma adequada: "Você quer água? Vamos pegar?".

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Ao selecionar, organizar e propor, a professora de Educação Infantil precisa saber o que, o porquê e para que se realiza determinação ação. Como uma ação sistematizada, tomamos como exemplo, para a produção de textos orais, uma prática comum na Educação Infantil: a "caixa de música" ou "caixa surpresa". Nela, inserimos objetos ou imagens que se relacionam com determinadas músicas, parlendas, cantigas, trava-línguas e jogos verbais. Não saber qual objeto será retirado aguça a curiosidade e interesse das crianças na proposta. Por que essa proposta é pertinente a esse período do desenvolvimento? Ao perceber e atentar-se ao objeto, a criança estabelece a conexão entre o objeto e o que deve ser lembrado. Os objetos atuam como instrumentos psicológicos, isto é, um signo mnemônico; objetos ou imagens atuam como signos auxiliares na memorização, no controle voluntário da ação e verbalização própria da criança.

Dessa proposta podem derivar outras ações sistematizadas, pelas quais as crianças aprendem a recitar cantigas, parlendas, poemas e trava-línguas. Assim, além da verbalização própria da criança, por meio da manipulação dos sons da língua materna, chamamos a atenção dos pequenos para a face fonética das palavras e sonoridade da língua, suas rimas e aliterações. É importante que a professora favoreça momentos em que a criança possa expressar suas preferências por esses e outros gêneros orais que possam ser contados e representados pelas distintas manifestações da linguagem, principalmente, pela oralidade. Além disso, nos momentos coletivos ou em outras ações diárias, é essencial que a professora, progressivamente, possibilite que a criança formule seus pedidos, seus interesses, comunicando ideias, a fim de que seja incentivada a formular perguntas, expressar opiniões e emoções, ou seja, fazer uso de práticas orais. Em ações sistematizadas, planejamos situações em que as crianças contam e recontam histórias, narram fatos, recitam e cantam diferentes gêneros da tradição oral (cantigas, músicas, poemas, parlendas etc); criam cenas e enredos de teatros; formulam adivinhações, anedotas e repentes; elaboram comunicados; entrevistas, notícias e narrações, que se articulam com conteúdos de outros campos de experiências.

A dependência da situação concreto-visual e o interesse das crianças bem pequenas pelos objetos conduz-nos à proposição de contação de história com objetos (fantoches, dedoches, teatro de sombras). Por isso, é profícuo recursos como lata ou caixa de histórias

para essa idade, os quais convidam as crianças para a escuta da narrativa e geram o interesse e curiosidade pelos objetos que serão retirados da caixa. Apontamos ainda a necessidade de se planejar ações em que as próprias crianças sejam incentivadas a recontar as histórias ouvidas, com os objetos utilizados pela professora, objetos criados pelas próprias crianças ou imagens que exercem a função de signo mnemônico para recordar os personagens e eventos principais da narrativa. Ademais, o uso de objetos para contação que não se parecem com os personagens, mas representa-os – como, por exemplo, um prendedor simbolizando um jacaré em determinada história –, trabalha na linha acessória do desenvolvimento, impulsionando a criança para a substituição do objeto real pelo o imaginário, uma característica da transição para a brincadeira de papéis.

As intensas conquistas da primeira infância, como resultado de práticas de ensino intencionais, decorrentes das ações com os objetos e aquisição de manifestações fundamentais da linguagem, gestam novos círculos de interesses: a brincadeira de papéis. A transição da atividade objetal manipulatória para a brincadeira de papéis é resultado de novos motivos emergentes: "[...] apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas [...]" (LAZARETTI, 2016, p. 131). Nesse sentido, é importante elucidar que é na atividade de brincar que a criança se desenvolve, coloca em funcionamento suas capacidades psíquicas, entre elas, a linguagem oral.

Desde a primeira infância, o desenvolvimento e o domínio das manifestações orais da linguagem aprimoraram-se mediante o círculo de relações vivenciadas pelas crianças pequenas com as pessoas, com os objetos e com os fenômenos, resultando em um expressivo vocabulário. No entanto, de acordo com Mukhina (1996, p. 234), essa ampliação do vocabulário "[...] não teria tanta importância em si se não viesse acompanhado de uma capacidade maior para construir frases de acordo com as regras gramaticais". Assim, para Elkonin (1974), o vocabulário é um sistema em construção e só pode ser compreendido na relação das palavras em orações de acordo com as regras gramaticais. Nesse período, observamos intensamente o desenvolvimento da linguagem contextual – como resultado dessa aquisição, do domínio do vocabulário e da estrutura gramatical da linguagem, pré-requisito para a utilização voluntária de todos os seus meios (ELKONIN, 1974, p. 115).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

O interesse das crianças por assumir papéis mostra-nos o quanto pode ser frutífero a dramatização de histórias já ouvidas ou lidas. Em ações sistematizadas, nas quais as crianças já ouviram e leram uma história diversas vezes e de diferentes formas (leitura da história, contação com objetos, teatro de sombras etc) e apropriaram-se da narrativa, podem planejar a encenação, a divisão dos personagens, a sequência das ações etc. Como alerta Solovieva e Rojas (2016), a brincadeira de papéis, entretanto, diferente da dramatização, não envolve um enredo estabelecido previamente, mas surge no próprio processo da brincadeira.

Dessas considerações derivam ações de ensino, nas quais a brincadeira é uma atividade que favorece o desenvolvimento da linguagem contextual, por meio do conteúdo e do enredo oriundos dos argumentos que o papel na brincadeira demanda. Nos espaços de educação infantil, organizar diferentes enredos para brincar – restaurante, hospital, mercado – com objetos, roupas e acessórios oportunizam relações entre as crianças, em que as falas exigem o uso de vocabulário e orações de acordo com os papéis assumidos na brincadeira. Nesses espaços intencionais para brincar, a professora atua de diferentes modos: observa como e com o que brincam, atenta-se ao que e como as crianças falam, como é a coordenação e sequência de ideias e frases, a narração dos fatos; compartilha do tema da brincadeira, assumindo um papel e provocando argumentos e ideias que complexificam uma narração de fatos, a elaboração de frases e orações de modo a enriquecer o repertório das práticas discursivas orais; propõe situações de enredos a partir de um conteúdo, instigando o interesse para a compreensão de novos fenômenos, objetos e práticas sociais.

Em ações sistematizadas, há diversas possibilidades de ensino dos gêneros orais: na construção de um brinquedo, objeto, dobradura ou jogo, a criança participa da elaboração e exposição das instruções de montagem; a simulação de jornais falados para explicar ou expor sobre algum fenômeno estudado que envolve conteúdos de outros campos de experiência; a elaboração coletiva de perguntas para entrevistas a respeito de um assunto de pesquisa da turma, realização da entrevista e construção coletiva de um texto narrado sobre os fatos relatados pelo entrevistado. Todas essas ações requerem planejamento e objetivos de quem fala: o quê e como vai falar; atenção e compreensão de quem ouve. Por isso, na proposta curricular, seja por campo de experiência, áreas ou eixos de conhecimento, há uma seleção e organização de acordo com o objeto de conhecimento de cada área que se materializa no

planejamento da professora. Nesse planejamento, deve se efetivar uma articulação conceitual entre os conteúdos e as áreas, de modo a revelar o fenômeno em movimento com a prática social. A oralidade é um conteúdo do campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação" e/ou a área de conhecimento da língua portuguesa, mas as práticas orais estão em diversos esferas da prática social e articulam-se de maneira dinâmica com diferentes conteúdos na prática escolar.

Diante do exposto, sintetizamos que a fala é uma prática discursiva e as ações de ensino com diversos gêneros orais precisam, progressivamente, complexificar e proporcionar às crianças situações em que elas precisem comunicar, com base nos diferentes recursos expressivos da língua, suas ideias de maneira fluente, adequando-as conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções), a fim de que possam se inserir como participantes ativos dos usos e práticas orais da língua materna.

Considerações finais

O intuito deste artigo foi investigar o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural, sistematizando sugestões didático-pedagógicas para esse nível escolar. Para essa perspectiva, a criança desenvolve-se na e pela atividade e cabe ao trabalho pedagógico organizar a atividade infantil de tal modo que as experiências infantis nas instituições educativas sejam ricas em conteúdo como sínteses da experiência humana acumulada, entre as quais se destacam as diferentes práticas discursivas orais. A transformação da experiência humana, sintetizada na linguagem oral, em experiência individual – de bebês e crianças –, requer o ensino intencionalmente organizado para essa finalidade, tanto nas ações diárias quanto sistematizadas. Nessa direção, ações diárias e sistematizadas devem ser compreendidas como *ações de ensino* e, portanto, contemplar os conteúdos e objetivos da oralidade, superando a hierarquia do trabalho pedagógico que atribui às práticas de cuidado uma condição de desprestígio e inferioridade no interior das instituições de Educação Infantil.

O esforço aqui realizado sistematiza algumas lacunas teórico-práticas identificadas na Educação Infantil, de modo a ampliar e enriquecer as experiências culturais dos bebês e

das crianças, pois há ainda um descompasso entre a finalidade do ensino nesse período escolar, em especial dos gêneros orais, e a clareza dos conteúdos e metodologias. Ao sugerir algumas ações de ensino – ações diárias e ações sistematizadas –, o empenho foi o de inspirar professoras e professores de Educação Infantil sobre possibilidades didáticas que exploram e expressam o ensino de determinados conteúdos com metodologias favoráveis à aprendizagem infantil. A busca por práticas inspiradoras deve ser uma pauta comum para que possamos compartilhar e fomentar novas possibilidades enriquecedoras, promotoras e alinhadas com a concepção de criança e de um ensino desenvolvente.

Ultrapassa os limites desse artigo elencar todos os conteúdos e objetivos que podem e devem ser contemplados no ensino da oralidade na Educação Infantil. Assim, nossos esforços voltaram-se para um diálogo crítico-propositivo com os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC, de tal modo a incorporar e superar o que se impõe no documento normativo. Identificar os limites do referido documento é um movimento necessário e uma tarefa coletiva de enfrentamento aos ideias e princípios do neoescolanovismo e da perspectiva antiescolar da BNCC, pois subverter a elaboração e proposição de currículos e propostas pedagógicas, nas nossas esferas locais de atuação, é defender um ensino escolar que complexifique e enriqueça as capacidades psíquicas em desenvolvimento dos bebês e crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília**: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 9 junho 2021.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In. SMIRNOV, A. A.; LEONTIVE, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. Development of speech. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. (ed.). **The psychology of preschool children**. Cambridge: The MIT Press. 1974.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE. M. (org.). **La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FRANCO. A. de F.; MARTINS. L. M. **Palavra escrita: vida registrada em letras.** A alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital] Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021. Disponível em: https://phillosacademy.com/palavra-escrita-vida-registrada-em-letras. Acesso em: 9 junho 2021.

LAZARETTI, L. M. "Cadê o Conteúdo que estava aqui?" Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis periodização e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LURIA, A. R. **Fundamentos de psicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral:** linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

MOREIRA, J. A. S.; SAITO, H. I.; VOLSI, M. E. F.; LAZARETTI, L. M. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? Novas e velhas representações do professor. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 12, p. 1 - 15, 2018. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2663/875. Acesso em 09

de junho de 2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar:** um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312. Acesso em: 9 junho 2021.

PETROVSKI, A. **Psicologia general:** manual didático para os institutos de Pedagogia. Madri: Editorial Progresso, 1985.

SOLOVIEVA Y.; ROJAS, L. Q. **La actividad de juego en la edad preeescolar**. México: Trillas, 2016.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Ensenãnza de la lectura:** método práctico para la formación lectora. México: Trillas, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *et al*. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística. 2013, Uberlândia. **Anais** [...].EDUFU, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001. t. 2

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2006. t. 4.

Submissão em: 03-06-2021

Aceito em: 13-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

THE IMPACT OF THE CRISIS ON EDUCATION: analysis of educational projects for the 0-6 age group and the perspective of the educational centers (children's poles) in Italy

Guido Benvenuto[1]
Nadia Corsi [2]
Patrizia Sposetti[3]
Giordana Szpunar[4]

Abstract: The pandemic emergency has forced girls and boys to adapt to completely changed living conditions (closure of schools, confinement at home, social distancing). At the same time, the 0-6 educational services found themselves re-modulating programming and planning to ensure the right to education, learning, and psychological well-being needs of girls and boys. However, the period of distance learning has amplified the obstacles to equity in education, conditioned by educational poverty and socio-cultural disadvantages. The contribution, after presenting the main field researches that have multiplied in Italy in this last year, will focus on the initiatives promoted in the first period of the health emergency (March-June 2020) from the infant-toddler centers and preschools of Roma Capitale. The most important novelty of the new legislative decree (number 65) are the Childhood Centers, which host educational services for girls and boys in both the 0-3 and 3-6 age segments in a single building or in neighboring buildings, for a better use of resources through the sharing of services, spaces and tools. The contribution presents the results of the first phase of analysis of the more than 430 distance learning projects carried out in the municipal educational services of Rome between March and July 2020, collected by the Department of Educational and School Services of Rome. The data collected show the ways in which the services have managed to rethink, with different strategies and tools, relationships with girls, boys and their families and educational activities, ensuring the continuity of relationships and learning processes.

Keywords: Didactic Planning. Health-Educational Emergency. Educational Relationship. Educational Services 0-6 years.

O IMPACTO DA CRISE NA EDUCAÇÃO: análise de projetos educacionais para a faixa etária de 0 a 6 anos e a perspectiva dos centros educacionais (polos infantis) na Itália

Resumo: A emergência pandêmica forçou meninas e meninos a se adaptarem a condições de vida completamente alteradas (fechamento de escolas, confinamento em casa, distanciamento social). Ao

[1] Full Professor (Research Method in Education, Sapienza, University of Rome, Faculty of Medicine and Psychology , Department of Social and Developmental Psychology). His main teaching courses and research interests are: Assessment and Evaluation Studies, Literacy, Students' dropout, Social Education. Participated in numerous research projects at international level: IEA Reading Literacy Study, IEA Writing Assessment, OECD/PISA (Programme for International Students Assessment); at national level: research commissioned by the Ministry of Education, the Regional Institutes for Educational Research (IRRSAE), now regional Institutes for Educational Research (IRRE), and the European Centre of Education (INVALSI - National Institute for the Evaluation of the Educational System of Instruction and Training).
[2] Centro Documentazione Nidi e Infanzia di Roma capitale.
[3] Associate Professor, Sapienza, University of Rome.
[4] Associate Professor, Sapienza, University of Rome.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mesmo tempo, os serviços educacionais de 0-6 anos tiveram a necessidade de adequar a programação e o planejamento de atividades para garantir o direito à educação, aprendizagem e necessidades de bem-estar psicológico de meninas e meninos. Entretanto, o período de educação a distância ampliou os obstáculos à equidade na educação, condicionados pela pobreza educacional e desvantagens socioculturais. A contribuição, depois de apresentar as principais pesquisas de campo que se multiplicaram na Itália neste último ano, incidirá sobre as iniciativas promovidas no primeiro período da emergência sanitária (março-junho de 2020) nos centros infantis e pré-escolas de Roma Capitale. A novidade mais importante do novo decreto legislativo (número 65) são os Centros de Infância, que abrigam atendimento educacional para meninas e meninos nos segmentos de 0-3 e 3-6 anos em um único prédio ou em prédios vizinhos, para um melhor uso de recursos por meio do compartilhamento de serviços, espaços e ferramentas. A contribuição apresenta os resultados da primeira fase de análise dos mais de 430 projetos de ensino à distância realizados pelos serviços educativos municipais de Roma entre março e julho de 2020, recolhidos pelo Departamento de Serviços Educativos e Escolares de Roma. Os dados coletados mostram as formas como os serviços têm conseguido repensar, com diferentes estratégias e ferramentas, as relações com meninas, meninos e suas famílias e ações educativas, garantindo a continuidade das relações e dos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Planejamento Didático. Emergência Educacional em Saúde. Relação Educativa. Atendimento Educacional 0-6 anos.

EL IMPACTO DE LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN: análisis de proyectos educativos para el grupo de 0 a 6 años y la perspectiva de los centros educativos (polos infantiles) en Italia

Resumen: La emergencia pandémica ha obligado a niñas y niños a adaptarse a condiciones de vida completamente cambiadas (cierre de escuelas, confinamiento en el hogar, distanciamiento social). Al mismo tiempo, los servicios educativos de 0 a 6 han tenido la necesidad de adaptar la programación y la planificación de actividades para garantizar el derecho a la educación, el aprendizaje y las necesidades de bienestar psicológico de las niñas y los niños. Sin embargo, el período de educación a distancia ha amplificado los obstáculos a la equidad en la educación, condicionada por la pobreza educativa y las desventajas socioculturales. La contribución, después de presentar las principales investigaciones de campo que se han multiplicado en Italia en este último año, se centrará en las iniciativas impulsadas en el primer período de la emergencia sanitaria (marzo-junio de 2020) desde los centros infantil y preescolar de Roma Capitale. La novedad más importante del nuevo decreto legislativo (número 65) son los Centros de Infancia, que acogen servicios educativos para niñas y niños de 0-3 y 3-6 años en un solo edificio o en edificios vecinos, para un mejor uso de recursos a través del intercambio de servicios, espacios y herramientas. La contribución presenta los resultados de la primera fase de análisis de los más de 430 proyectos de educación a distancia llevados a cabo por los servicios educativos municipales de Roma entre marzo y julio de 2020, recopilados por el Departamento de Servicios Educativos y Escolares de Roma. Los datos recolectados muestran las formas cómo los servicios han logrado repensar, con diferentes estrategias y herramientas, las relaciones con las niñas, los niños y sus familias y las actividades educativas, asegurando la continuidad de las relaciones y los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Planificación Didáctica. Emergencia Salud-Educativa. Relación Educativa. Servicios Educativos 0-6 años.

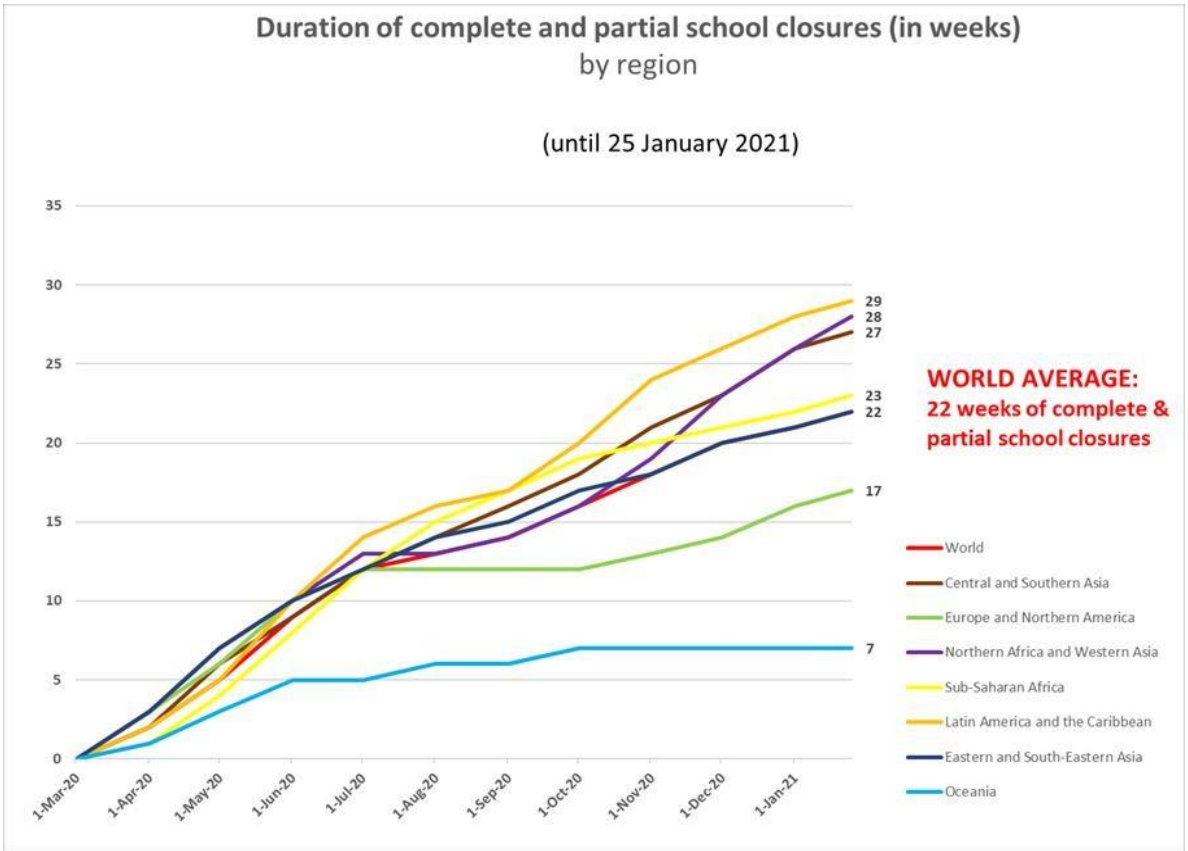
E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

The impact of distance learning in education systems

In Italy, the month of March 2020 will be remembered by everyone as the month of the closure of schools, of the lockdown. Immediately after the first signs from China, Italy presented the first symptoms and infections of Covid-19 in Europe. From early March we can speak of an educational break, with the total closure of schools, and the transformation of the educational relationship from action in the presence, which has always been an educational resource, to a relationship to be managed remotely, to avoid health risks and the spread of the pandemic. The effects, in Italy and progressively throughout Europe and the world, have affected all social actors and institutions, including those in charge of education and training. The health emergency dictated by the pandemic has had a strong impact in terms of increasing inequalities globally, on the economic, social, ethnic and gender levels, exacerbating inequalities and inequities (BENVENUTO, 2021). The impacts of the pandemic on people's lives in various spheres (income, wealth, health, education, work and food security) have been unequal with an intersection and mutual reinforcement of economic and non-economic inequalities (BERKHOUT *et al*., 2021). As regards the education system, the "virus of inequalities" in 2020 affected about one billion and seven hundred thousand students in schools in 180 countries around the world (BERKHOUT *et al.*, 2021, p. 39-40; UNESCO, 2021), determining globally, between March 2020 and January of the following year, the average loss of about two thirds of the school year (Figure 1).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figure 1 – Duration of the closure of schools in the world during the pandemic to January 2021[5].



A recent monitoring by the OECD (2020) reveals the concern of the effects of this forced closure, especially for students with Internet access difficulties or with a more disadvantaged socio-economic background.

[5] From Unesco https://fr.unesco.org/news/deux-tiers-dune-annee-academique-perdus-monde-cause-fermetures-dues-au-covid-19-lunesco Access in: 22 june 2021.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

> The lockdowns in response to COVID-19 have interrupted conventional schooling with nationwide school closures in most OECD and partner countries, the majority lasting at least 10 weeks. While the educational community have made concerted efforts to maintain learning continuity during this period, children and students have had to rely more on their own resources to continue learning remotely through the Internet, television or radio. Teachers also had to adapt to new pedagogical concepts and modes of delivery of teaching, for which they may not have been trained. In particular, learners in the most marginalized groups, who don't have access to digital learning resources or lack the resilience and engagement to learn on their own, are at risk of falling behind.

The need to activate educational and didactic actions at a distance has therefore had an effect in terms of growth in educational poverty, impacting in pejorative terms on starting situations marked by the presence of disadvantage at a national level (NUZZACI *et al.*, 2020; SAVE THE CHILDREN, 2020).

In Italy numerous studies and researches have investigated the different aspects of distance teaching and educational activities, in the perception of the actors of the process, teachers, students and students, families, school managers, educational coordinators, at different levels of the education system (ALMADIPLOMA, ALMA LAUREA, 2020; BATINI *et al.*, 2020; CENSIS 2020; DI NUNZIO *et al.*, 2020; GIRELLI, 2020; LUCISANO, 2020; PAROLE O_STILI, ISTITUTO TONIOLO, 2021), highlighting to a large extent the need for an investment in key to formation, the desire to return to the presence, but also not to waste the experience. The closure of the educational places, together with the difficulties and fears, generated a strong, often local, push to build banks that would allow a continuation of teaching and the educational relationship.

The elements mentioned are emphasized in the educational contexts dedicated to girls and boys from 0 to 6 years and their families. The school was born as a place in the presence and even more so for nurseries and kindergartens (BOTTIGLI, FALASCHI, 2020; CREIF, 2020; GIGLI, 2021). In these contexts, the educational project itself is based in many ways on the relationship and participatory teaching, and the achievement of objectives involves activities in which contact, manipulation and exploration are essential, sensory activations that stimulate emotional and cognitive responses. They are therefore fundamental educational places for development, growth, learning, relationships between girls and boys and their families. The experiential contexts built and designed in the 0-6 educational

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

services are designed to guarantee individual and group learning processes (BONACCINI, 2018; MUSATTI, GIOVANNINI, PICCHIO, 2018) and favor both cognitive and affective and relational development, as Galardini points out (2019):

> We like to define both the nursery and the kindergarten as "places of life", not to diminish their educational function, but precisely to make them places of growth, wanting with this definition to capture all the richness of the childhood experience that unfolds as it flows. of every day. It is certainly necessary to promote the cognitive growth of children starting from the early years, but this must take place without forcing and with an open and rich vision of growth, capable of grasping the strong link between emotions, affections, learning. The commitment of adults must be aimed at offering opportunities, solicitations, stimuli that encourage activities that do not force children into narrow frames, but that are proposed as experiences with meaning for their affective and emotional life and for the social relationships that involve.

Attending quality childcare services has very important effects on the cognitive and socio-affective development of girls and boys, particularly if they come from situations at risk of educational, economic or social poverty (VOTRUBA-DRZAL *et al*., 2004). As stated in the document Pedagogical guidelines on distance learning links (LEAD), elaborated in 2020 on the basis of Legislative Decree 2017/65 by the Childhood Commission Integrated System 0-6 (Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei, 2020), to support educators and teachers in the work of strengthening educational relationships with boys and girls and their families in the educational emergency phase caused by the health emergency: "the sudden closure of infant-toddler centers and preschools abruptly interrupted the educational pathways of children's groups, but not the need for relations". In this frame of reference, it is therefore important to understand and make visible the ways in which the different contexts have actually taken action to carry out the educational links in the absence of the physical presence of the actors in the process.

The Ministerial Decree of 4 March 2020 of the MIUR left the responsibility for re-modulating learning spaces and times to schools but also universities, in full autonomy. A management of a critical passage, which we will remember for a long time: from school in the presence, to school at a distance. But it is with ministerial note n°388 of 17/03/2020 that

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

requests and indications for the conduct of Distance Learning activities, DaD, as we have started to call them from that moment, are defined with greater attention.

> What is meant by distance learning activities
>
> Distance teaching activities, like any teaching activity, to be such, involve the reasoned and guided construction of knowledge through an interaction between teachers and pupils. Whatever the means through which teaching is exercised, the aims and principles do not change. In the awareness that nothing can fully replace what happens, in the presence, in a class, it is still a question of creating a "learning environment", however unusual in common perception and experience, to be created, nurtured, inhabited, remodeling from time to time.
> Direct or indirect, immediate or deferred connection, through videoconferences, videolessons, group chats; the reasoned transmission of teaching materials, through the uploading of the same on digital platforms and the use of class registers in all their communication and teaching support functions, with subsequent re-elaboration and discussion operated directly or indirectly with the teacher, interaction on truly digital educational interactive systems and apps: all this is distance learning.
> The mere sending of materials or the mere assignment of tasks, which are not preceded by an explanation relating to the contents in question or which do not provide for a subsequent intervention of clarification or restitution by the teacher, must be abandoned, because they lack elements that could urge learning.
> In fact, distance learning provides one or more moments of relationship between teacher and learners, through which the teacher can give the students a sense of what they have done independently, also useful for ascertaining, in a process of constant verification and improvement, the effectiveness of the tools adopted, also in the comparison with the methods of use of the tools and digital contents - therefore of learning - of the students, who have already offered solutions, help and materials in recent weeks. Obviously, the "virtual classroom" mode should be privileged as far as possible. (NOTE MI n. 388 of 17-03-2020).

The change aimed at maintaining a "reasoned and guided construction of knowledge through an interaction between teachers and pupils" has been a real test for the education system. An extraordinary test bench, except for the interruption in times of war or for emergency events from natural disasters[6].

[6] All the attention paid to emergency pedagogy in recent years has been well studied and reflected by many authors, including Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), Vaccarelli A. (2017).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

The need to create a new learning environment, for which many were not at all prepared, initially threw schools and teachers into confusion, which in any case faced with the most diverse educational initiatives to guarantee students the constitutional right to education.

Many researches have highlighted the complexity in which teachers found themselves (BATINI *et al.*, 2020; GIRELLI, 2020; INDIRE, 2020; LUCISANO, 2020; LUCISANO *et al.*, 2020; NIGRIS *et al.,* 2020; PAGANI, PASSALACQUA, 2020; SIRD, 2020), the point of view of managers, of school and university structures and above all of students (ALMA DIPLOMA, ALMA LAUREA, 2020; SAVE THE CHILDREN - IPSOS, 2020), in the different orders and degrees and respective families (PASTORI *et al.*, 2020; SAVE THE CHILDREN, 2020).

The flexibility and adaptation to change, without going into the merits of the criticisms related to the discrepancy of the response, was certainly an indication of the responsiveness of the educational institution. The ability to try to solve the question of distance learning has involved a thousand and one problems. Facing a new situation, without sufficient weapons, has shown the complexity of the problem, but also the need for resources and interventions needed already in the years preceding the pandemic. Just think of the growing attention to educational poverty at the national level, to be understood as the sum of cultural poverty, lack of resources to access online teaching, difficulties in the spaces for the management of personal identity and family relationships. A specific research by Save the Children (2020) on the impact of the coronavirus on educational poverty has highlighted, among other issues, precisely the problems related to the need to manage the new forms of "educational relationship", the scarce resources for take advantage of teaching, from the point of view of families:

> Among the families in greatest difficulty, many are those who would like more substantial help from teachers (72.4%) and easier access to distance learning (71.5%) because they consider school activities to be heavier for their children (63.4%), difficult (53.9%), excessive (46.7%). Among these, more than one in ten families (11.8%) can rely only on smartphones as a device to access distance learning, one in four (24.4%) fears that this situation will lead to some insufficiency for their children, 1 in 10 (9.6%)

> fear that their children may lose the year (despite ministerial provisions), 8.6% that even this situation may lead to their children abandoning school. In fact, almost half of the families with greater frailties (45.2%) would like "schools open all day with extracurricular activities and support for families in difficulty", an option that is generally appreciated by parents in our country (39,1%). On the other hand, six out of ten parents (60.3%) believe that their children will need support when they return to school given the loss of learning in recent months. (Save the Children, 2020).

What must be emphasized here, referring to the specific surveys and qualified research, reflections and analyzes, is that the pandemic, and with it the new situation of increasing complexity, has brought so much effort to the various professional figures in the educational field and education, but forced us to "rethink ourselves as teachers". The role and professionalism of the teacher has become the focal point, alongside the media and financial question of viability and safety conditions to be guaranteed. In the difficult management of the pandemic crisis, it can certainly be emphasized, as an element of criticism, how much the issue of technologies, infrastructures, resources, chairs and single-seater benches, has unfortunately taken precedence over the problems arising from the need for innovation education and professional growth of teachers.

The integrated education and training system from birth up to six years

In Italy, nursery schools, educational structures for girls and boys aged 0 to 3, were established in 1971 with Law no. 1044 as «Assistance in nursery schools for children aged up to three years as part of a policy for the family, constitutes a social service of public interest.

The nursery schools have the purpose of providing for the temporary custody of children, to ensure adequate assistance to the family and also to facilitate women's access to work within the framework of a complete social security system" (Article 1 of Law 1044 /1971).

At the end of the 90s of the twentieth century, supplementary services for early childhood were born, always intended for girls and boys up to 3 years of age. These services are:

- Educational services carried out in a home contest ("Tagesmutter" or family nursery). Aimed at minors between 3 and 36 months, they are based in homes made available by educational staff. The aim is to offer a family environment, also through greater flexibility in frequency, which can be differentiated for each child;
- the parent-child centers. They offer a service to children between 3 and 36 months accompanied by parents or family members, who participate in educational and social activities;
- the play areas. Unlike the other services, they are not aimed at children from 3 months onwards but from 18. It is more geared towards offering opportunities for play and socializing and attendance is flexible, not full time[7].

Nurseries and supplementary services are born mainly as a form of support for families, to allow parents to reconcile family and work. This function remains unchanged over time; however, educational facilities for early childhood are increasingly recognized as having pedagogical importance and a decisive effect in the emotional, relational and cognitive growth of girls and boys (BONDIOLI, MANTOVANI, 1987; GALARDINI, 2012; MUSATTI, PICCHIO, 2005).

This recognition also takes place at the legislative level with the Law n.107/2015 and the subsequent Legislative Decree n. 65/2017. These documents bring the nursery school and the supplementary services for early childhood back to an educational and cultural dimension rather than a welfare one, without prejudice, of course, to the reference to support for families.

In particular, with Law 107, infant-toddler centers and educational services for girls and boys aged 0 to 3 and their families have been integrated with preschools, aimed at girls and boys aged 3 to 6, in a single educational path. The aim of this change was "to guarantee boys and girls equal opportunities for education, care, relationships and play, overcoming inequalities and territorial, economic, ethnic and cultural barriers, as well as for the purpose of reconciling life, care and parents' work, the promotion of the quality of the educational offer and continuity between the various educational and school services and the participation of families" (LAW 107/2015, art.1 paragraph 181 letter e).

[7] https://www.openpolis.it/lofferta-dei-servizi-integrativi-per-la-prima-infanzia/ Access in: 22 june 2021.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

In fact, the integrated system gives a line of continuity, also pedagogical, to services that, in Italy, have a different management: the educational services for children (or 0/3 years), managed by the Regions and local authorities, directly or through stipulation of agreements, by other public bodies or by private individuals and kindergartens, which may be state or equal, publicly or privately managed, which depend on the Ministry of Education and therefore on the central state.

With the Decree-Law number 65, which implements the indications of Law 107 of 2015, the integrated education and training system from birth up to six years is therefore established. The integrated education and training system guarantees all girls and boys, from birth to six years, equal opportunities to develop their potential for relationships, autonomy, creativity and learning to overcome inequalities, territorial, economic, ethnic, and cultural barriers. This is a very important reform because to achieve the goal of enhancing the educational experience of girls and boys in the first six years of life, it establishes some fundamental principles. Among these we recall the need for those who teach in these services to have obtained a specific university degree, for all educational staff to have continuous training in service, the definition of standard needs and the establishment of childcare centers intended to accommodate children. between zero and six years[8].

The Educational centers (Children's Poles) represent the most important novelty of the legislative decree. These are structures that welcome educational services for girls and boys in both the 0-3 and the 3-6 age segment in a single building or in neighboring buildings, for a better use of resources through the sharing of services, spaces, and tools:

> The Childhood Centers welcome, in a single complex or in neighboring buildings, several education and training facilities for girls and boys from zero to six years of age, as part of an educational path of pedagogical continuity that aims to make more the transition from nursery school to kindergarten is harmonious, taking into account the age and respecting the times and learning styles of each one. The Children's Centers are characterized as permanent laboratories for research, innovation, participation and openness to the territory, also in order to encourage maximum flexibility and diversification for the best use of resources, sharing general services, collective spaces and professional resources (D-L 65/2017).

[8] https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01069685.pdf. Access in: 22 june 2021.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Through the establishment of the Childhood Centers, therefore, the reform not only integrates the educational services for children and preschools, public and private, into a unitary system, but also, and above all, focuses on the needs and rights of the child to be welcomed in quality services with clear educational purposes and intentions, which offer the necessary guarantees for a correct psychophysical development of the child, providing for the participation of parents in the educational project. To propose the Pedagogical Guidelines for the Integrated System to the Ministry is a Commission for the Integrated System, with consultative and propositional tasks[9]. The Commission remains in office for three years and is made up of experts in the field of education and education of children from zero to six years designated by the Minister of Education, the Regions and Local Authorities.

In reality, the start-up of the Children's Centers and, more generally, of the integrated system is still in an initial and slowed down phase. The resources for the construction of the Educational centers (Poles) are paid by Inail (150 mn / € for the three-year period 2018/2020) and distributed among the regions with a Decree of the Ministry of Education. The regions must follow common criteria to acquire expressions of interest from the local authorities (municipalities or provinces) that own the areas subject to intervention and are interested in the construction of children's centers.

As the *Report on educational services for children in Italy* highlights:[10]

> The regional measures for the implementation of the integrated system are now being added to the body of legislation in force, which essentially concern the following areas:
>
> I. Programming guidelines for the system, based on the indications of the National Action Plan.
> II. Allocation of the resources of the National Fund among the municipalities eligible for funding and definition of intervention priorities.
> III. Expressions of interest addressed to the municipalities for the construction of the Children's Centers and definition of the evaluation criteria (Dipartimento per le politiche della famiglia, 2020, pp. 68-69).

[9] https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/commissione.html Access in: 22 june 2021.
[10] The Report is the result of the three-year collaboration agreement signed at the end of 2018 between the Presidency of the Council of Ministers - Department for Family Policies - Istat and the Ca' Foscari University of Venice and can be consulted here https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf Access in: 22 june 2021.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

In fact, the Italian Regions, as owners of 0/3 year services, are currently preparing guidelines for the implementation of Decree 67 and, therefore, for the creation of educational centers, with different times throughout the country.

The Lazio Region, with the Regional Law n.7 of 5 August 2020, it was the first region in Italy to implement Legislative Decree 65/2017 which innovates and revolutionizes educational services for 0-6 years. The regional law has the explicit objective of combating the phenomena of early school leaving and educational poverty, guaranteeing equal conditions of access and participation to educational services for girls and boys, without any distinction of gender, sex, ethnicity, age, disability. and religious orientation of families, guaranteeing equal opportunities for education, instruction, care, relationship, and play[11]. Article 17 of the law is dedicated to Children's Centers and states that:

> 1. In order to consolidate the integrated education and instruction system from the first months of life to the age of six and to promote educational continuity, the Region, in agreement with the regional school office, taking into account the proposals made by local authorities, plans the establishment of Poles for children, intended as areas within which there are at least one educational service for children and a school for childhood.
> 2. In each of the Poles referred to in paragraph 1:
> a) general services with the same functions, as well as external spaces, can be shared as long as their design and sizing guarantee the functionality and correct performance of the services;
> b) the environments for the playful and recreational activities of the educational services constitute the main tool for implementing educational continuity, favoring play and meeting between groups of girls and boys of different ages and personal different training within shared and usable spaces according to the educational project.

A few months before the implementation of the Legislative Decree, moreover, in March 2020, the Lazio Region itself published a public notice concerning the possibility for Municipalities to access Contributions for the redevelopment of municipal-owned school buildings to set up Educational centers (Poles) for Infancy referred to in Article 3 of Legislative Decree 65/2017.

The path towards the establishment of the 0/6 year old educational centers has begun.

[11] http://www.consiglio.regione.lazio.it/consiglio-regionale/?vw=newsDettaglio&id=2804#.X4Qod9AzbIU Access in: 22 june 2021.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

The organization of the educational service 0 - 6 years in Rome

The educational experience of the Services for girls and boys aged 0 to 6 in Rome begins, as a first experience of continuity, with the experimentation of the bridge sections of the Municipality of Rome (today Roma Capitale), which was followed spring promoted by the Ministry of Education.

The so-called "spring sections" are educational projects aimed at children between 24 and 36 months of age mostly associated with kindergarten to encourage effective continuity of the training path. These projects were born in Italy in 2006 with art. 1 c. 630 of the law 27 December 2006, n. 296, to meet the growing demand for educational services.

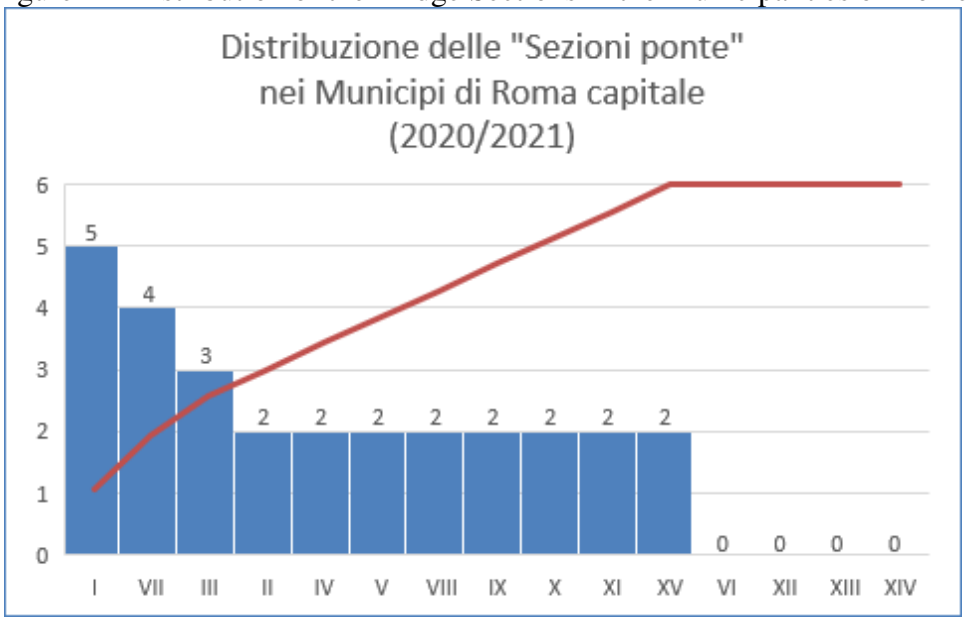
In a first phase, the spring sections were activated on an experimental basis and between 2007 and 2013 they functioned as an integrated educational service associated with kindergartens or nursery schools thanks to various agreements entered into in the State-Regions Unified Conference. In 2013, thanks to the Framework Agreement no. 83/CU these educational realities have been put into a system and their essential criteria have been defined, dictating the guidelines for their activation.

Unlike the school advance institute, which allows girls and boys to access a service even if they have not yet reached the minimum age, the spring sections have a specific project dedicated according to criteria of pedagogical quality, flexibility, compliance with this specific age group. With the Legislative Decree 13 April 2017, n. 65, the spring sections entered the integrated education and training system from birth up to six years.

Today on the territory of Rome the capital there are 28 bridge sections, with an non-homogeneous distribution in the fifteen municipalities in which the city is organized and with an absence in 4 municipalities, essentially in the western area of the city (Fig. 2).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Figure 2 – Distribution of the Bridge Sections in the Municipalities of Rome.



In the territory of Rome, after the first experiences of the Primavera sections, limited to the group of children aged between two and three years, in 2015, among many difficulties and resistances, some 0-6 year-old experiments were started, located in various parts of the city, in single nursery school or immediately adjacent structures.

The starting point of these experiments is the idea that it is essential that educators, educators, and teachers can reach a common idea of the child and his/her growth path, making use of a joint training that involves the acquisition of a common language, and a reflection on which educational project to undertake to give coherence to the experiences of both educational segments.

The initial difficulties were stimulating for a profound reflection on how to orient oneself to follow up on what immediately proved to be a potentially winning project.

Some essential strategies have been identified to ensure the success of the project:

> • First of all, organize a common formation between educators and teachers,
> • Secondly to arrive at a common plan, the result of the reflections developed during this joint training,
> • Subsequently, the experimentation of joint educational projects, establishing the actions to be carried out with the 0-3 year group and how to continue them with the next 3-6 year group,

> • The constant documentation of each initiative, the subsequent transmission and exchange of good practices with other services with the support and assistance of the Departmental Documentation Center which organized thematic workshops and seminars, stimulating dialogue between educators and teachers,
> • For the success of each phase, the coordinating role of the figure of the educational officer, generally coordinator of both services, and, for this reason, guarantor of the coherence of the actions of each segment, is strategic.

The basic training of educational and school staff has always provided for an organization in mixed groups, generally combining a nursery and a kindergarten coordinated by the same official, or nearby services, also coordinated by different officials, in any case proceeding with training actions in 0-6 optics. Currently, the expansion of the areas consisting of about 5/6 0-6 services are managed by a single Official.

Even the complementary in-depth training with a practical impact, that flanked the basic training, was carried out in mixed groups between educators and teachers, especially as regards laboratory experiences such as “the workshop of doing and thinking”, “the construction of the game”, “the narration”, “the exchange of good practices”, etc. workshops conducted by the operators of the Documentation Center.

Apart from the concrete realization of real 0-6 services, which to date are still quite limited in number, (about 20 in which the 0-6 passage is also directed from an administrative point of view) the experience of joint training and the comparison on Good Practices organized by the Documentation Center offered the opportunity to get to know each other in the diversity of each service and to pass also to valid contaminations that led to a broader reflection on the needs and characteristics of the different age groups of their groups of children.

Today we have come to a joint reading of the services and a subsequent joint planning on specific issues, identified thinking about the characteristics and needs of each of the children of the groups followed in both segments. In addition, many experimental training projects have also been organized over time, structured in 0-6 courses, such as the course on education to respect gender differences or the poles of play spaces.

The basic idea remains to theoretically deepen the knowledge of the peculiarities of the child in the different stages of age and to experiment, through the laboratory activity,

trying firsthand, the ways of conveying an educational/didactic path to be proposed again later, with the children.

This type of approach has also characterized this last school year, marked by the emergency linked to Covid-19, which forced the closure of all educational services in March 2020.

Emergency educational planning in the educational services of Rome

Starting from March 2020, the educational and school services of the integrated system of Roma Capitale have launched distance educational initiatives and activities in order not to suspend contacts with children, girls, and their families, taking advantage of the indication of the Decrees of the President of the Council of Ministers (DPCM) relating to the Coronavirus emergency and the subsequent Circular of the Ministry of Education (prot. 388 of 17.3.2020). To collect and to keep track and memory of the projects developed during this new experience of educators and teachers, the Department of Educational and School Services of Roma Capitale has launched the initiative "Waiting for it to end ...". The documentation of the Educational Services is available in the Online School section of the Roma Capitale[12].

As part of a broader research on distance learning in the Capitoline 0/6 Services, we started the analysis of the more than 430 distance learning projects carried out in the infant-toddler centers and preschools of the fifteen Municipalities of Rome, using some indicators: the platform chosen, the communication method, the recipients, the type of activity, the personalization of learning, the possible presence of an intercultural project or intercultural and inclusive aspects.

The experience offers an example of how to rethink learning activities and, in particular, the relationship with families, the third actor in the educational relationship. Undoubtedly, and in particular for educators, teachers, girls, boys and their families, the interruption of the relationship in presence, the backbone of the educational planning of 0/6 years Educational Services, has involved difficulties in many ways greater compared to other

[12] https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId=INF561042. Access in: 22 june 2021.

segments of the education system. At the same time, however, it activated the mobilization of important resources aimed, in particular, at the consolidation of the educational relationship, with a view to supporting families, a very important issue in the framework of the integrated system of 0-6 year old services.

Here we recall part of these experiences carried out by educators and teachers of the infant-toddler centers and preschools of Rome, analyzed as part of an ongoing research on educational and remote educational actions in the 0-6 Capitoline Services. The study has the general objective of reading the change in educational practices, generated by the emergency situation, through two lines of investigation:

> a) the analysis of the educational activities carried out to support girls, boys and their families in the moment of emergency by the educational services coordinated by them (Benvenuto, Sposetti, Szpunar, 2021), through the administration of an anonymous online questionnaire addressed to POSES of all the educational services of Roma Capitale;
> b) the analysis of the more than 400 remote educational activities carried out in the infant-toddler centers and preschools of the fifteen municipalities of Rome; the projects analyzed are part of the documentation required by the Department of Educational and School Services of Rome as part of the "Waiting for it to end ..." initiative and will be the subject of a specific study here.

Through the initiative "Waiting for it to end ...", the structures of the Integrated System of Roma Capitale were invited to send a brief description of the project started, sending it to the Nursery and Childhood Documentation Center of the Department of Educational and School works sent by educational groups.

Following the indications of the initiative, the infant-toddler centers and preschools sent the documentation, sending pdf files or a series of slides, more or less numerous to describe their work: all the projects report the activities suggested to families, in most of the cases accompanied by photos of the teachers in activity and photographic material of return of the parents, with children who carry out the didactic proposals or show the products made.

The analysis of distance learning projects, published in the Online School section of the Roma Capitale site, was started by examining a random sample of 84 projects out of the 433 sent, divided as indicated in the table below (Figure 3).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figure 3 – Projects analyzed on the total of published projects.

	Projects analyzed (v.a.)	Projects published (v.a.)	Projects analyzed on the total (%)
Nurseries	33	169	19,5
Kindergartens	48	254	18,9
Educational centers	3	10	30,0
Total projects	**84**	**433**	**19,4**

As we can see, there are also ten of the approximately twenty educational centers, which represent a first experimentation of continuity, including administrative ones, between infant-toddler centers and preschools. On the page of the site that collects the projects, Educational Centers 0-6 are included in the lists of the two types: 8 are included in the list of Kindergartens (1 Educational Center is included in the list of Municipio VII, 2 are in the list of Municipio V and XII, 3 in that of Municipality VI) and 1 in the list of nursery schools (Municipio VII).

At present, 84 distance learning projects out of the 433 sent have been analyzed, extracted with a systematic sampling procedure. In summary, the analysis of the projects, both for infant-toddler centers and preschools, reveals the widespread sense of responsibility among educators towards boys, girls and their families when schools and educational facilities are closed, imposed by the health emergency: the teams of teachers have organized themselves to give their contribution, maintaining a continuity of relationship with children and families, offering support and listening, so as not to leave them a sense of abandonment in that difficult moment of social isolation. The educators have adapted to a different way of "being" with their groups of children, overcoming, in many cases, the mistrust of computer media to keep the relationship alive even with parents, establishing relationships through Distance Educational Links[13].

To interact remotely with girls, boys and their families, most of the educators, in the projects where this aspect emerges (42 cases) used whatsapp (38): the application gives the possibility to exchange messages, send video and audio, to make video calls, even in groups. But there are examples of other channels: facebook group, skype, mail, telegram, zoom, meet, weschool. Some projects refer to generic IT media, some have resorted to multiple channels, exploiting the characteristics of each for a more functional interaction and

[13] In Italian with the acronym LEAD (Legami Educativi A Distanza/ Distance Educational Links).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

exchange. The commitment of the educators, in fact, was not limited to sending activities to be suggested to parents to be carried out at home, but was aimed at bringing their affection to the children and giving support to families also through comparison telephone calls, videos group calls, sending photos, appointments on some platform for collective wishes on the occasion of birthdays that could not be celebrated in the company of their peers.

The activities proposed by the educators and teachers resume the path started at the nursery and kindergarten, which was suddenly interrupted. These are inputs, suggestions, stimuli to create spaces and moments of sharing within homes and families, through the carrying out of manipulative and sensorial activities, development of fine motor skills, drawing and painting, music and reading, movement and personal care, pre-graphing and pre-calculation. The activities, in general, are divided by age groups, suggesting materials and tasks suitable for the development of children.

All educators suggest to parents the reading of books, sending video messages in which they tell fairy tales, stories and nursery rhymes taken from a book or accompanied by drawings that children can reproduce or recreate: reading is therefore an educational tool to be encouraged in all homes. to develop children's expressive, imaginative and listening skills and, in some cases, also to help them understand and elaborate moments of their development. In the lists of books indicated in the presentations of the projects there is the book "The colors of emotions", on which eleven schools have also focused activities to allow children to recognize their emotions, in that difficult moment for them and their families, to knowing how to tell or represent them through words and drawings or artifacts, to "[…] help children to give voice and name to their emotions (joy, anger, fear, sadness, calm, love). It is important to help the child to observe and know their own state of mind and that of others and acquire the ability to express themselves in different languages ("Brazil" Kindergarten, Municipality II).

The projects refer to activities related to circle-time and rituals offered at the nursery and kindergarten, to awaken and keep alive the emotional and affective memory of boys and girls, recalling daily rituals performed together with the group.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

The following table (Figure 4) shows the activities indicated in the projects, which have been grouped into general categories. Almost all the projects (82) indicated more than one activity.

Figure 4 – Activities indicated in the projects of the Educational Services.

Didactic activities proposed	**v.a.**
Reading	68
Graphic-pictorial activities	63
Sound-musical activities	47
Manipulative-sensory activities	45
Creative activities	33
Horticulture	30
Educational cards	25
Fine motor activity	23
Daily routine	16
Psychomotor activities	14
Kitchen workshop	14
Teaching of religion	11
Scientific laboratory	6
Theater and dramatization workshop	5
Yoga	2

The arrival of spring is used by all the teachers for graphic-pictorial activities, to encourage direct observation, to ask boys and girls to plant a seed, take care of it and see it germinate, favoring contact with nature and discovery of the world, in continuity with outdoor horticulture projects started during the school months in person.

Four projects, in particular, underline the importance of continuing to carry out, even at home, activities of personal care and collaboration in the management of everyday life: washing hands independently, combing hair, are activities for the discovery and care of own body; setting and clearing the table, putting away the materials used and the games, are tasks to be encouraged in girls and boys, to support them in the development of autonomy.

Ten projects accurately report the educational objectives of the various proposed activities; an example is shown in figure 5.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Figure 5 – Slide extracted from the presentation of a Kindergarten project.



Almost all the projects analyzed (77%) enrich the presentation of remote work with photos that testify to the carrying out of the activities by educators and boys and girls, each in their own home, and with messages from parents that return enthusiasm and gratitude for the closeness and support received from the teachers.

The theme of the personalization of learning is central to the organization of inclusive courses. From the analysis of the projects, it emerges that in a quarter of the experiences presented by the preschools (12) it is declared to have paid particular attention to children with special educational needs or the disabled, without interrupting the integration and inclusion paths promoted at school with proposal of ad hoc material or video calls with families to resume with the children the path carried out during the school year. In most cases, the activities carried out with the children are not explicit and no documentation is reported in this regard; one school refers to the activity of reading through images, another school reports the following activities: games with shadows, puffypaint pasta recipes, salt dough, didò and various games to build.

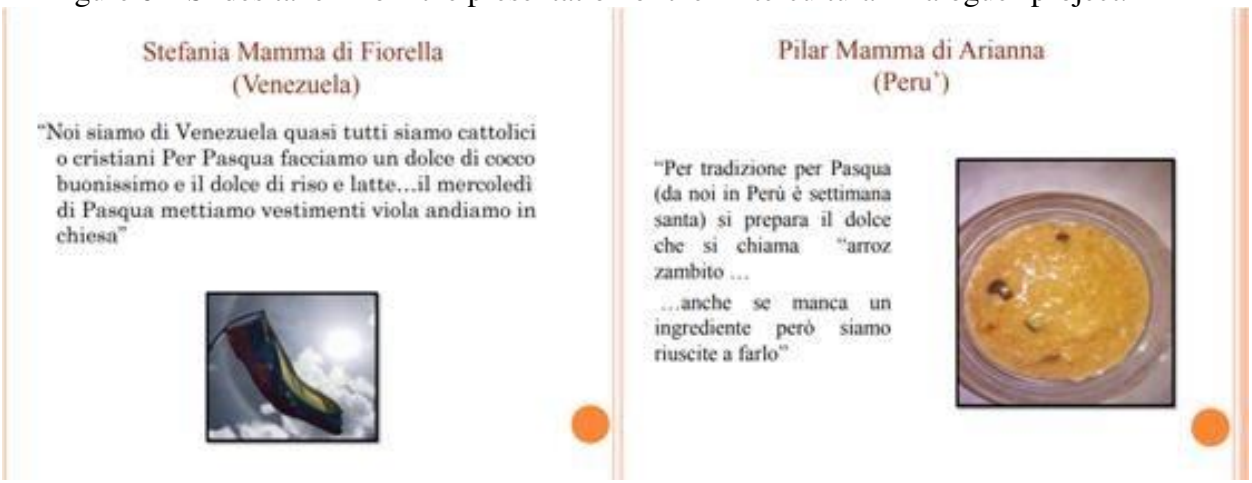
The analysis of the projects carried out up to now does not, however, allow for the enhancement of the work of the infant-toddler centers and preschools in the context of

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

integration and inclusion: among the projects examined only that of a preschool is focused on interculture, while in other projects we can only highlight the presence of elements that favor education in acceptance and the enhancement of diversity, which are found mainly in the readings suggested to families.

Only one project focused on interculture was examined, carried out by a kindergarten in Municipality XIV which has a section of 25 children, of which 15 with parents of foreign origin: "Even if at a distance we still decided to carry on the our intercultural project "Getting to know each other, recognizing, sharing" which remained pending with the closure of the school, because we would like to create a context in which there is a concrete recognition of all families and all children, wherever their origins lie so that every story it brings with it experiences, growth processes, identity constructions. " Easter has therefore become the occasion for an "Intercultural Dialogue", a workshop dedicated to Easter recipes from the different cultures that inhabit the section. By way of example, two slides of the presentation of the project are shown in figure 6.

Figure 6 – Slides taken from the presentation of the "Intercultural Dialogue" project.



Conclusions

The experience achieved through the projects presented in the last part of the contribution seems to highlight a common project in the infant-toddler centers and

preschools of Rome, which could represent the cornerstone of the logic of educational continuity from 0 to 6 years.

The existence of a common planning is in fact indispensable for a concrete realization of educational centers that can accommodate girls and boys, creating an effective educational continuity between segments of the service system that have so far operated in most cases separately with methods and different teaching approaches. The Poli represent a possible future that will require a great effort in terms of training educators, educators and teachers.

In general, the projects and documentation materials analyzed to date offer a concrete and contextualized example of the way in which it is possible to transform educational planning, rethinking learning activities and, in particular, the relationship with families, the third actor in the educational relationship, in maintaining LEADs.

The educators, aware of the fundamental role of families, especially at that time when schools were closed during which the goal was to continue "doing school, not at school", organized themselves to suggest to parents' activities to be carried out with their children, so as not to interrupt the children's educational path, but also to offer ideas on how to spend peaceful and meaningful time with the family. Here is an extract of a letter that the teachers of a kindergarten addressed to parents: "[...] It is up to us teachers and above all to you parents, even more in this particular time, to pass on to our children and our little girls the certainty and security of not being alone, and that together we overcome even the toughest difficulties ... that's why serenity and hope must be our companions today and for all the days to come. " ("Chalet del sole" kindergarten, Municipio IX).

Many projects (one out of three) report messages from parents that testify to the support received by the teachers through distance learning; the message of a mother of a child who attends kindergarten is reported: "It was a concrete support to our days, a help in planning the precious time available, a way to feel even closer and connected, both with the teachers who among us parents. I never thought I would be able to excite my son by involving him in activities for the simple fact that he knows he is not alone, and that the same activity has been carried out by his friends, each in their own home. It is a sharing of ideas, didactic cards, materials, messages and experiences that mark our long days. Every day we face a different theme, and, in the maximum freedom of the child, we create small works

that will become a reminder of these sensations experienced in the time of the Coronavirus "(" Taggia "Kindergarten, Municipio XIV).

The ministerial note n.388 of 17/3/2020 reminds to pay particular attention to those with learning difficulties and who can experience the situation of isolation with greater criticality: the remote interaction must allow it not to be interrupted, as far as possible, the inclusion process. But the difficulty of the task clearly appears in the emergency situation that does not allow proximity, relationship in presence, sociality within the group, all fundamental aspects, especially in the age group 0-6 years and even more so for children with difficulties, to be accompanied on their growth path.

In the presentation of a project of the Kindergarten, a message from a mother is reported which highlights the importance of the help that was offered to her by the teachers in guiding her child's growth and learning path: “I simply wanted to tell you that A. he was truly fortunate to have met you on his way because I am convinced that, with your dedication in carrying out the work you are assigned to, with your support and with the love you show towards him, he will improve further, with the hope that one day he can live his life in absolute freedom and independence like all his peers. Thank you "(Andersen Kindergarten, Municipio XIV).

The document of the Ministry of Education Pedagogical guidelines for the integrated system "zerosei"[14] refers to a training ecosystem, where "the multiple cultural influences meet but are not always recognized. They are not "cultures" linked only to the origins of the parents, but also educational cultures, family choices concerning values, children's life regimes, health, nutrition, rules and style of relationships, languages and relations with the various media".

In this complex and varied social reality, the intercultural dimension and plurilingualism require skills that are widespread among educational professionals and forms of encounter between children, between parents and between families and school staff. In the projects analyzed this aspect emerges directly in a partial way, but, rather, in a more transversal way, in the reading activities proposed to girls, boys and their families.

[14] https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei Access in: 22/06/2021.

Placing ourselves in a post-emergency perspective, it seems to us that the capitalization of the experience gained during the initiative we have described can go in a double direction, through the offer of an institutional Web space to:

1. infant-toddler centers and preschools for sharing educational documentation in a 0-6 perspective;
2. families to facilitate a more active participation by offering them a sort of window on the initiatives implemented in the services, from which to observe the possible declinations of the educational project. Furthermore, this space could be open to families as a window for participation and discussion.

Preparing the material to be shared remotely with girls, boys and their families, has forced educators and teachers to make the additional effort to think of distance as a resource. With this in mind, it was necessary to share and make transparent practices that often remain within educational groups and that do not always find a space of visibility. We believe that this effort to build and disseminate knowledge and experience can also have a value in a self-reflexive and training key for educators and teachers.

References

ALMADIPLOMA; ALMA LAUREA. **Indagine sulla Didattica a Distanza.** 2020. Available at https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/news/ad_indaginesulladidatticaadistanza.pdf. Access in: 22 june 2021.

BATINI, F.; BARBISONI, G.; PERA, E.; TOTI, G.; SPOSETTI, P.; SZPUNAR, G.; GABRIELLI, S.; STANZIONE, I.; DALLEDONNE VANDINI, C.; MONTEFUSCO, C.; SANTONICOLA, M.; VEGLIANTE, R.; MORINI, A. L.; SCIPIONE, L. Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. **RicercAzione**, 12(2), 47-71. 2020.

BENVENUTO, G. Emergenza e complessità del paesaggio educativo. **Nuova Secondaria** - n. 10, giugno 2021 - Anno XXXVIII. in stampa. 2021.

BENVENUTO, G.; SPOSETTI, P.; SZPUNAR, G. Le attività proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown. RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. **Atti del X Congresso scientifico SIRD**. In corso di stampa. 2021.

BERKHOUT, E.; GALASSO, N.; LAWSON, M.; RIVERO MORALES, P. A.; TANEJA, A.; VÁZQUEZ PIMENTEL, D.A. **The Inequality Virus. Bringing together a world torn apart by coronavirus through a fair, just and sustainable economy.** 2021. Available at https://www.oxfam.org/en/research/inequality-virus. Access in: 22 june 2021.

BONACCINI, S. (ed.) **Dare valore alle competenze.** La valutazione al nido e alla Scuola dell'infanzia. Parma: Edizioni Junior. 2018.

BONDIOLI, A., MANTOVANI, S. (eds.) **Manuale critico dell'asilo nido.** Milano: FrancoAngeli. 1987.

BOTTIGLI, L.; FALASCHI E. L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei". **Studium Educationis**, anno XXI - n. 3, 182-202. 2020.

CENSIS. **La scuola e i suoi esclusi.** 2020. Available at https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi#item-586. Access in: 22 june 2021.

COMMISSIONE INFANZIA SISTEMA INTEGRATO ZERO-SEI. **Orientamenti pedagogici sui LEAD:** Legami Educativi A Distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia. 2020. Available at https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=158988092101. Access in: 22 june 2021.

CREIF. **Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19.** Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura. 2020. Available at https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche. Access in: 22 june 2021.

DI NUNZIO, D.; PEDACI, M.; PIRRO, F.; TOSCANO, E. La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19. **Working Paper FDV**, 2, 1-48. 2020. Available at. https://www.fondazionedivittorio.it/it/sites/default/files/content-attachment/%20Ricerca%20%20DAD_FDV-WP-2-2020.pdf. Access in: 22 june 2021.

DIPARTIMENTO PER LE POLICHE DELLA FAMIGLIA. **Nidi e servizi educativi per l'infanzia**. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6. 2020. Available at https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf. Access in: 22 june 2021.

GALARDINI, A.L. **Il nido e la Scuola dell'infanzia per una crescita senza forzature.** 2019. Available at https://www.giuntiscuola.it/articoli/il-nido-e-la-scuola-dellinfanzia-per-un. Access in: 22 june 2021.

GALARDINI, A.L. (ed.). **Crescere al nido.** Roma: Carocci. 2003.

GIGLI, A. (ed.) **Oltre l'emergenza.** Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Parma: Edizioni Junior-Bambini. 2021.

GIRELLI, C. La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19 Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). **RicercaAzione,** 12 (1), 203-220. 2020.

INDIRE. Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. **Report preliminare,** 20 luglio 2020, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf. Access in: 22 june 2021.

ISIDORI M.V.; VACCARELLI, A. **Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza**. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive. Milano: FrancoAngeli. 2013.

LUCISANO, P. **Fare ricerca con gli insegnanti.** I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". Lifelong, Lifewide Learning (LLL), *36*, 3-25. 2020.

LUCISANO, P.; GIRELLI, C.; BEVILACQUA, A.; VIRDIA, S. Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti, **RicercAzione,** 12 (2), 23-46. 2020. Available at https://www.iprase.tn.it/documents/20178/ 5703644/1.+Lucisano+et+ al..pdf/4258d4be-6a81-45ce-a091-0ac1d7cd8a50. Access in: 22 june 2021.

MUSATTI, T.; GIOVANNINI, D.; PICCHIO, M. **Stare insieme, conoscere insieme.** Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni srl. 2018.

MUSATTI, T.; PICCHIO, M. **Un luogo per bambini e genitori nella città**. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie. Bologna: il Mulino. 2005.

NIGRIS, E.; PASSALACQUA, F.; BALCONIU, B. Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti, **RicercAzione,** 12 (2), 73-100. 2020.

NUZZACI, A.; MINELLO, R.; DI GENOVA, N. & MADIA S. Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? **Lifelong, Lifewide Learning.** V. 16 N. 36 (Numero Speciale), 76-92. 2020.

OECD. The impact of covid-19 on education. Insights from Education at a Glance 2020. Edited by Schleicher A. 2020. https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf Access in: 22 june 2021.

PAGANI, V.; PASSALACQUA, F. Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro. L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. **RicercAzione,** 12 (2), 101-116. 2020.

PAROLE O_STILI& ISTITUTO TONIOLO. **Didattica a distanza, un anno dopo.** Una fotografia della scuola italiana. 2021. Available at https://www.istitutotoniolo.it/wp-content/uploads/2021/03/Grafica-indagine-ipsos.pdf. Access in: 22 june 2021.

PASTORI, G.; MANGIATORDI, A.; PAGANI, V.; PEPE, A. **Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori.** Università degli Studi di Milano Bicocca. 2020. Available at https://create.piktochart.com/output/47858163-report-dad-genitori. Access in: 22 june 2021.

SAVE THE CHILDREN. **L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa.** Roma: Save the Children Italia Onlus. 2020. Available at https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa. Access in: 22 june 2021.

SAVE THE CHILDREN-IPSOS. **I giovani ai tempi del coronavirus**, 2020. https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus. Access in: 22 june 2021.

SIRD. **Ricerca nazionale SIRD.** Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. 2020. Available at https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf. Access in: 22 june 2021.

UNESCO. Les deux tiers d'une année académique perdus dans le monde à cause des fermetures dues au Covid-19, **selon l'UNESCO.** 2021. Available at https://fr.unesco.org/news/deux-tiers-dune-annee-academique-perdus-monde-cause-fermetures-dues-au-covid-19-lunesco Access in: 22 june 2021.

VACCARELLI, A. Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio di "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017). **Formazione e insegnamento**, 15, 2. 2017.

VOTRUBA-DRZAL, E.; COLEY, R.; CHASE-LANSDALE, P. Childcare and low-income children's development: direct and moderate effects. **Child Development, 75**(1), 296-312. 2004.

Submissão em: 09-06-2021

Aceito em: 13-07-2021

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, QUADRAGÉSIMO ANO: novas aproximações

Leonete Dalla Vecchia Mazaro[1]

Resumo: Esta resenha apresenta o livro "Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações", de Dermeval Saviani, editado pela Autores Associados, no ano de 2019. O livro em tela aborda e trata os diferentes aspectos e problemas do sistema educacional brasileiro, com possibilidades de mudanças e transformação da educação, bem como, divulga uma teoria pedagógica na perspectiva histórico-crítica. Trata o autor sobre a produção da ciência e do conhecimento, bem como analisa os desafios da educação em impulsionar transformações sociais. Com base na pedagogia histórico-crítica discute questões sobre a concepção de mundo, homem e sociedade, realiza a defesa da escola pública, e conclui apontando estratégias de como avançar mesmo ante os desafios teórico e políticos do presente.

Palavras-chave: Educação. Escola Pública. Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria Pedagógica.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY, FORTY-YEAR: new approaches

Abstract: This review presents the book "Historical-critical pedagogy, fortieth year: new approaches", by Dermeval Saviani, edited by Autores Associados, in the year 2019. The book on screen approaches and treats the different aspects and problems of the Brazilian educational system, with possibilities of changes and transformation of education, as well as, discloses a pedagogical theory in a historical-critical perspective. The author deals with the production of science and knowledge, as well as analyzing the challenges of education in promoting social transformations. Based on the historical-critical pedagogy, it discusses issues about the conception of the world, man and society, defends the public school, and concludes by pointing out strategies on how to advance even in the face of the theoretical and political challenges of the present.

Keywords: Education. Public School. Historical-Critical Pedagogy. Pedagogical Theory.

PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA, CUARENTA AÑOS: nuevos enfoques

Resumen: Esta reseña presenta el libro "Pedagogía histórico-crítica, cuadragésimo año: nuevos enfoques", de Dermeval Saviani, editado por Autores Associados, en el año 2019. El libro en pantalla aborda y trata los diferentes aspectos y problemáticas del sistema educativo brasileño, con posibilidades de cambios y transformación de la educación, así como difunde una teoría pedagógica en una perspectiva histórico-crítica. El autor aborda la producción de ciencia y conocimiento, además de analizar los desafíos de la educación para promover transformaciones sociales. A partir de la

[1] Graduada em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco-Cascavel (2003), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018), e doutoranda em Educação pela Faculdade Estadual de Campinas-UNICAMP. Atualmente é professora titular da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-Pr. Já atuou como coordenadora pedagógica municipal, coordenadora pedagógica escolar, assessora técnica pedagógica do Conselho Municipal de Educação de Cascavel-CME/Cascavel e atualmente é regente de classe. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia histórico-crítica, currículo, formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

pedagogía histórico-crítica, discute cuestiones sobre la concepción del mundo, el hombre y la sociedad, defiende la escuela pública y concluye señalando estrategias sobre cómo avanzar incluso frente a los desafíos teóricos y políticos del presente.

Palabras clave: Educación. Escuela Pública. Pedagogía Histórico-Crítica. Teoría Pedagógica.

Introdução

A obra *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações* estão organizadas em vinte capítulos e foi publicada no ano de 2019, pela editora Autores Associados. Cada capítulo deriva de uma conferência, palestra, exposição, aula inaugural, aula-conferência ou aula magna proferida, pelo professor Dermeval Saviani, entre os anos de 2006 a 2019, em diferentes espaços de luta e debate. O principal objetivo, da obra completa, é posicionar a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica revolucionária que tem se dedicado, incansavelmente, na elaboração e organização de elementos que favoreçam o desenvolvimento "[...] da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual." (SAVIANI, 2019, p. XIV). Dermeval Saviani, em todos os capítulos realiza uma retomada histórica do assunto, de modo a favorecer didaticamente, a compreensão do movimento histórico-social-político do tema principal. Essa obra torna-se de obrigatório estudo por todos aqueles profissionais da educação que defendem a educação pública, de qualidade e que acreditam e defendem que é pela via do conhecimento que a classe trabalhadora ascende a um patamar de consciência mais elevado.

A incansável luta pela escola pública

Na atual conjuntura, a defesa da escola pública tem sido uma constante, pois a burguesia tem se firmado, cada vez mais política e economicamente, determinando, desse modo, impositivamente sua ideologia no campo educacional. A educação escolar tem sido considerada por esse grupo, de neoliberais, uma mercadoria, dotada de valor econômico, um bem de produção e para manter o controle sobre esse campo, propõem continuamente reformas que tem como uma de suas metas, apenas treinar alunos para realizar avaliações

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

padronizadas. Saviani (2019, p. 293), afirma, que o Brasil, encontra-se "diante de um verdadeiro "suicídio democrático"", por isso tem, incansavelmente, travado lutas contra esse estado de coisas, por compreender que a educação pública deve viabilizar a socialização do conhecimento à classe trabalhadora. Dito de outro modo, o capitalismo tem produzido e provocado problemas que precisam ser resolvidos, precisam ser superados e, uma das formas de superação é via revolução. Na educação, essa revolução ocorrerá a medida em que uma teoria contra hegemônica, com características revolucionárias, for assumida pela classe trabalhadora em sua totalidade.

O Brasil vem, a longo prazo, observando e presenciando a educação pública ser caracteriza e dirigida pela "flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas" (SAVIANI, 2019, p. 340). Em consideração a este fato o autor traz à tona, em sua obra, tanto os desafios da educação na atualidade, como aponta as possibilidades de enfrentamento a esses, contudo afirma que, para tal, será necessário "romper com a histórica resistência de nossas elites em destinar recursos adequados para a manutenção e desenvolvimento da educação" (SAVIANI, 2019, p. 340).

Saviani (2019, p. 213), assevera que a "tarefa da educação escolar é selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essências que constituem a realidade humana" e, compete a pedagogia "organizá-los e sequenciá-los parra viabilizar sua apropriação pelos educandos no espaço e tempo escolares". Com essa defesa, tem conduzido de forma primorosa a construção de uma teoria pedagógica revolucionária, que possui a intenção de avançar rumo a transformação radical da sociedade, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Produzir elementos que constituam uma teoria da educação, requer grande esforço e, para isso o precursor da PHC, identificou três momentos que uma teoria, que seja verdadeiramente crítica precisa conter: "a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) elaboração e sistematização da teoria crítica." (SAVIANI, 2019, p. 230). Afirma compreender que há desafios internos, que a PHC ainda precisa avançar, e desafios externos, como os limites da própria estrutura social, que reflete na organização geral da educação brasileira, bem como, a ausência e

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

descontinuidade de políticas educacionais. O autor chama a atenção quanto a necessidade de organização e coordenação de ações "em direção a uma práxis efetivamente coletiva e intencionalmente conduzida [...]." (SAVIANI, 2019, p. 223).

A Pedagogia Histórica-Crítica, com seus pressupostos firmados no Materialismo Histórico Dialético, parte da compreensão do "homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência" (SAVIANI, 2019, p. 94). Para o autor, a produção da existência do homem, "implica no desenvolvimento de formas e conteúdos, cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2019, p. 99). Por isso, toda atividade educativa pressupõe assumir uma concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação.

A concepção de mundo, sociedade e educação presente na Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada, de acordo com o autor, nas obras de Gramsci e foi a partir desse, que Saviani lançou mão da categoria catarse e se inspirou a "indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais" (SAVIANI, 2019, p. 258). Um currículo que considere e tome como norteador, o princípio de trabalho educativo, que perpasse e de suporte teórico metodológico a todos os níveis e modalidades de ensino e, possibilite a todos, a partir da apropriação do conhecimento artístico, filosófico e cientifico, autonomia.

O conhecimento é tratado, na obra, como "característica de toda matéria viva tendo em vista a necessidade de sobreviver no ambiente em que se situa" e se desenvolve a partir de "três grandes etapas: os reflexos primordiais; o saber; e a ciência" (SAVIANI, 2019, p. 33). Destaca, o duplo papel da pedagogia enquanto ciência da educação, a qual seja "a identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos" e, a "descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (SAVIANI, 2019, p. 41), referendando, assim, o papel da escola no processo de socialização do saber sistematizado.

Ao tecer reflexões sobre a pedagogia, enquanto ciência da educação e como essa questão se manifestou no contexto brasileiro, apresenta algumas categorias centrais presentes no neoprodutivismo, no neoescolanovismo, e no neoconstrutivismo. Em contraposição, explicita que a Pedagogia Histórico-Crítica "está empenhada em produzir conhecimentos cientificamente fundamentados e capazes, [...], de orientar eficazmente a prática educativa[...]" (SAVIANI, 2019, p. 58). Assim, a escola, como um espaço de

contradições, deve proporcionar, a todos, condições de apropriação dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber sistematizado, ou seja, a ciência.

Além das discussões, acima mencionadas, o autor realiza análises em relação a: organização dos cursos de pedagogia e de pós-graduação na área da educação, que sob influência de agências de avaliação e financiamento enfatizam o produtivismo; a formação e função do supervisor educacional; as questões referentes a educação do campo, educação popular e educação física.

Vê-se, portanto, que trata-se de um material rico e que discute complexas questões que permeiam a educação escolar em todos os seus aspectos.

Conclusão

A guisa de conclusão afirmamos que "*Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações"* não é apenas mais um livro da área da educação. Trata-se de uma obra que abrange uma gama de reflexões e aspectos que constituem a educação escolar e, certamente se configura uma referência aos estudantes, pesquisadores e, especialmente aos educadores que adotam a perspectiva marxista como fundamento de seus trabalhos e acreditam, defendem uma educação voltada à emancipação de todos os seres humanos. Julgamos necessário concluir enfatizando que a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria da educação que tem como finalidade promover ações favorecedoras a promoção do pleno desenvolvimento dos indivíduos, por meio da apropriação e domínio das objetivações humanas.

Referências

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

Submissão em: 10-06-2021
Aceito em: 07-07-2021

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

ENTREVISTA COM O PROF. DR. NEWTON DUARTE

Rita de Cássia Duarte[1]
Newton Duarte[2]

Newton Duarte possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (1985), mestrado em Educação pela mesma instituição (1987), doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP (1992). É professor da UNESP, campus de Araraquara, desde 1988, onde obteve o título de Livre-Docente (1999) e ocupa o cargo de professor titular desde 2009. Foi pesquisador visitante no Instituto de Ontario para Estudos em Educação, da Universidade de Toronto (Ontario Institute for Studies in Education - OISE/UT) de 2003 a 2004; no Centro para Pensamento Político e Social (Centre for Social and Political Thought – CSPT) da Universidade de Sussex, Brighton, Inglaterra, de 2011 a 2012 e do Instituto de Humanidades (Institute for the Humanities), na Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá, de 2019 a 2020. Suas pesquisas têm sido apoiadas pelo CNPq, pela CAPES e pela FAPESP. É líder do grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação".

Autor de livros, capítulos de livros e artigos, publicados no Brasil e no exterior. Entre seus trabalhos destacam-se os livros: Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos (2021, 2ª edição); A Individualidade Para Si (2013, 3ª ed), Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2011, 5ª edição); Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? (2003); Crítica ao Fetichismo da Individualidade (2004); Critical Perspectives on Activity: Explorations across Education, Work and Everyday Life (2006) co-editada com Peter Sawchuk e Mohamed Elhammoumi; Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: Sete Ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica (2010) em coautoria com Sandra Della Fonte; Conhecimento Escolar e Luta de

[1] Entrevistadora: Doutora em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar UNESP Araraquara. Membro do grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação". Endereço para contato: e-mail: ritaduartederisso@yahoo.com.br
[2] Entrevistado: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (1985), mestrado em Educação pela mesma instituição (1987), doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP (1992). É professor da UNESP, campus de Araraquara.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie (2021) em coautoria com Dermeval Saviani.

Rita Duarte - Tendo em vista o caos sanitário decorrente da Pandemia da Covid-19, seria possível afirmar que o acesso de crianças e jovens aos conteúdos escolares ficou comprometido ou as tecnologias digitais que se expressam nos computadores, smartphones e redes sociais garantiram este acesso, e nesse caso altera-se em alguma medida sua crítica a tese de que vivemos a sociedade do conhecimento?

Newton Duarte: Em 2001, em meu texto *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*, que deu origem ao livro publicado em 2003, com o título *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* fiz a crítica à crença, já então bastante difundida, de que a existência da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação teria universalizado o livre acesso ao conhecimento. Esse mito tem alimentado muitas ilusões, como a de que teria deixado de ser necessária a escola como instituição de socialização do conhecimento, já e isso estaria assegurado pela "sociedade do conhecimento".

Nessas duas décadas subsequentes, o que vimos foi a confirmação de que a existência da tecnologia e sua incorporação aos processos educativos não necessariamente resulta em real democratização do acesso ao conhecimento. Existe muita propaganda que insiste em afirmar que estaríamos numa nova era, a era digital e que as pessoas nunca tiveram tanto acesso ao conhecimento como na atualidade. A avaliação que faço é a de que não existem elementos concretos que justifiquem essa atitude otimista no que diz respeito às relações entre difusão das tecnologias digitais e aumento do nível de conhecimento da população em geral. As pessoas têm acesso a informações, que podem ser verdadeiras ou falsas. As chamadas *fake news* são informações falsas deliberadamente difundidas com o objetivo de manipulação do pensamento e do comportamento das pessoas. Além disso a internet direciona o comportamento das pessoas por meio das muitas formas de propaganda com fins comerciais, ou seja, criação de hábitos de consumo. Conhecimento não é a mesma coisa que ter acesso a informações ou ser por elas bombardeado. O domínio do conhecimento que nos

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

permite entender a realidade para além do pragmatismo e do imediatismo próprios à vida cotidiana requer aprendizagens sistemáticas resultantes de ações educativas metodicamente organizadas. Para isso é necessária a educação escolar voltada ao que o professor Dermeval Saviani chamou, na década de 1980, de "socialização do saber sistematizado". As pedagogias do aprender a aprender, como é o caso da pedagogia das competências, têm sido grandes obstáculos à organização de um sistema escolar em nível nacional que, de fato, socialize o conhecimento das ciências da natureza, das ciências da sociedade, das artes e da filosofia. Essas pedagogias, que estão em sintonia com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, trabalham constantemente para que o currículo escolar esteja aprisionado aos limites das necessidades e interesses gerados pelo cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. O que a situação de pandemia da Covid-19 tem mostrado em termos de educação escolar é que a educação a distância, ou ensino remoto, não substitui de maneira satisfatória o ensino presencial. Em certas situações as formas remotas de ensino podem ser usadas como um recurso provisório que, entretanto, tem limites bastante acentuados e efeitos colaterais negativos que não podem ser ignorados. Um argumento frequentemente usado quando são feitas críticas aos limites das tecnologias digitais de informação é o de que essas críticas seriam provenientes de pessoas com mentalidade anacrônica, que não são nativos digitais. Já existem estudos feitos por pesquisadores estrangeiros que mostram ser um mito essa ideia de que existiriam os tais nativos digitais. Também é um mito a ideia de viveríamos uma nova era cuja característica principal seria a da onipresença da tecnologia digital. É como se não vivêssemos mais numa sociedade capitalista, como se a luta de classes não existisse e a tecnologia digital criasse as condições para a liberdade, a democracia e o acesso ao conhecimento. Essa ilusão é perigosa porque se torna um grande obstáculo à tomada de consciência sobre os problemas alimentados pela dinâmica social capitalista. Mas a crítica a essa ilusão precisa ser feita como parte de uma crítica a algo maior que é o universo ideológico neoliberal e pós-moderno que se formou como expressão, no plano das ideias, da fase em que entrou o capitalismo no final do século XX e começo deste século.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Rita Duarte - Pensando no papel da educação escolar, comprometida com emancipação humana e consequentemente crítica da realidade de exploração vigente na sociedade capitalista, quem ganha e quem perde com uma possível institucionalização do *e-learning*?

Newton Duarte: De imediato quem ganharia com essa situação seriam, obviamente, os vários tipos de empresa que produzem aquilo que é necessário ao *e-learning* e sairiam ganhando também as instituições privadas de ensino que venham a utilizar o *e-learning* como forma de aumento da lucratividade. Em outras palavras, ganhariam a curto prazo aqueles que conseguissem usar o *e-learning* como mercadoria. Mas a sociedade como um todo perderia. Inclusive a classe dominante, que pode ter, num primeiro momento, segmentos seus aumentando sua riqueza, sairá perdendo a médio e longo prazo com a deterioração daquilo que é a essência do trabalho educativo que consiste, conforme aprendemos com o professor Dermeval Saviani, em produzir de maneira direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade que vem sendo produzida ao longo da história pela totalidade dos seres humanos. Eu discordo da ideia de que a boa ou má qualidade da educação a distância dependa do uso adequado das tecnologias e da adoção de perspectivas didático-metodológicas compatíveis com esse formato de atividade educativa. A educação a distância, ou ensino remoto, é um formato no qual inevitavelmente se perdem aspectos essenciais da relação pedagógica. Em determinadas situações pode-se fazer uma avaliação social de que essa perda seja justificável diante da impossibilidade, por diversas razões, de realização da educação na forma presencial. Mas esse tipo de avaliação só é admissível em situações excepcionais e passageiras. O que as pessoas vêm dizendo é que com a pandemia o *e-learning* e o *home office* vieram para ficar. Se essas formas de atividade, de fato, substituírem de maneira permanente as relações pedagógicas e as relações de trabalho presenciais, meu entendimento é o de que teremos a acentuação e o aprofundamento da desumanização da vida que a sociedade capitalista tem produzido desde as décadas finais do século XX, com preocupante avanço neste século XXI. É por isso que afirmo que a sociedade como um todo sairá perdendo com a institucionalização do *e-learning*.

Rita Duarte - Como o senhor avalia o negacionismo da ciência hoje convertido em discurso oficial por parte do governo federal e suas implicações para educação?

Newton Duarte: Esse negacionismo da ciência é parte de algo mais amplo que é o obscurantismo beligerante o qual, por sua vez, é parte de algo ainda mais amplo que é o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Não conseguirei explorar essas relações em toda sua extensão e complexidade na resposta a uma pergunta, mas ao menos preciso explicitar que vejo esse negacionismo da ciência, praticado de forma grotesca pelo governo federal brasileiro que tomou posse em 2019, como algo que não pode ser explicado apenas como resultado de personalidades caracterizadas por baixo nível de desenvolvimento intelectual e moral. O problema é muito maior. Trata-se da dificuldade, que vem se acentuando desde meados do século XIX e parece ter atingido limites extremos, que a sociedade capitalista tem em lidar com a questão da verdade, isto é, do conhecimento objetivo. Por um lado, esse conhecimento é necessário para a resolução de problemas práticos localizados, mas, por outro, não interessa à classe dominante que o conhecimento se desenvolva, se amplie e se aprofunde de maneira a produzir questionamentos sobre a direção para a qual o capitalismo está levando a humanidade. O problema torna-se ainda mais difícil de ser visualizado e enfrentado porque uma parte considerável do pensamento de esquerda, nos últimos cinquenta anos, tem insistido na tese do relativismo cultural e epistemológico, isto é, insistido que não existem conhecimentos objetivos, não existem verdades, havendo apenas crenças culturalmente legitimadas e subjetivamente interpretadas. Essa parcela da esquerda, que há muito tempo vem acusando o pensamento científico de ser uma construção burguesa, etnocêntrica e opressiva, agora se vê numa situação complicada ao ter que criticar o negacionismo da ciência pela ultradireita. A educação deve se pautar no esforço histórico interminável e incansável de busca da verdade pelas ciências da natureza, pelas ciências da sociedade, pela filosofia e pela arte. Qualquer perspectiva ideológica, política e educacional que não adote essa referência, isto é, que negue a importância da verdade para a emancipação humana, tem consequências desastrosas para a educação.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rita Duarte - O senhor realizou, de setembro de 2019 a março de 2020, em Vancouver, no Canadá, com apoio da FAPESP, estudos sobre os conceitos de doutrinação e neutralidade em educação. Nos últimos anos a direita tem acusado as escolas brasileiras, incluindo as universidades públicas, de realizarem doutrinação esquerdista. O senhor poderia apresentar de forma resumida algumas das conclusões a que chegou com essa sua pesquisa?

Newton Duarte: Sim, realizei um levantamento de bibliografia em língua inglesa sobre doutrinação e neutralidade em educação, o que acabou me levando também à bibliografia sobre a questão dos *controversial issues* (temas polêmicos). Em primeiro lugar preciso esclarecer que embora essa pesquisa tenha sido oficialmente concluída, com relatório aprovado pela FAPESP e pela UNESP, tenho procurado, na medida do que permite meu tempo, dar continuidade aos estudos da bibliografia que reuni. Não conseguirei abordar aqui todas as questões que têm surgido nessa pesquisa. Apresentarei apenas algumas breves considerações sobre aspectos mais diretamente ligados a essa alegação de que as escolas brasileiras praticariam doutrinação esquerdista das crianças e dos jovens.

Na bibliografia que reuni existem diversas conceituações do que seja doutrinação e diversas posições em relação a isso. Para simplificar a resposta à pergunta formulada, adotemos provisoriamente a definição de que doutrinação seja um processo no qual as pessoas assimilam certas ideias sobre a sociedade, a natureza, o ser humano, as relações sociais, a vida etc., de uma maneira tal que lhes impede de analisarem de forma racional questionamentos em relação a essas ideias, mesmo que esses questionamentos sejam baseados em evidências sólidas e argumentos consistentes. É o caso da crença em dogmas religiosos, da adesão a preconceitos e da aceitação fanática e irrestrita das afirmações de um líder religioso, cultural, político etc. Então, o primeiro ponto que eu levantaria é o que precisamos abrir o foco ao analisarmos o fenômeno da doutrinação. As críticas à suposta doutrinação esquerdista nas escolas brasileiras são tendenciosas, antes de tudo, por colocarem o foco só na escola, como se essa instituição fosse a maior suspeita de doutrinação das crianças e dos jovens. Além disso, essas críticas são tendenciosas porque não cogitam a possibilidade de existência de doutrinação política "direitista" nas escolas, da mesma forma

que silenciam sobre outras formas de doutrinação como é o caso da doutrinação religiosa no interior do ambiente escolar.

Isso remete a outro ponto, que é o do caráter arbitrário da seleção dos temas que são alvo das denúncias de suposta doutrinação nas escolas. São temas que se tornam polêmicos porque entram em colisão com determinadas visões políticas, religiosas e morais. Mas as mesmas pessoas que denunciam esses temas como doutrinadores não vêm qualquer problema em outros temas que lhes parecem ser perfeitamente naturais e adequados à educação das crianças e dos jovens. Para ficar em um único exemplo, cito a questão do ensino do empreendedorismo nas escolas, que vem sendo aceito como algo bastante saudável para a formação das novas gerações. Mas eu considero que o empreendedorismo é uma visão enganosa da questão do trabalho na sociedade contemporânea e vejo a difusão desse ensino, fora da escola e dentro dela, como um processo de doutrinação. Não por acaso, o apelo à subjetividade emocional é um elemento central na difusão dessa visão da vida. Quando, porém, toma-se como natural a aceitação do capitalismo como a única forma desejável de organização social e não são questionadas as causas do desemprego estrutural, o empreendedorismo torna-se o que eu chamaria de uma religião laica, algo que quase todas as pessoas assumem como "estando do lado do bem".

Um terceiro ponto é o de que as denúncias de doutrinação nas escolas brasileiras, se quisessem, de fato, ser coerentes com a premissa de que a doutrinação seria um fenômeno negativo para a formação de crianças e jovens, não deveriam se configurar como um movimento doutrinador da sociedade. E o que temos visto é exatamente isso: um intenso processo de doutrinação da sociedade para que ela veja os professores e as escolas como suspeitos da prática de doutrinação e que, portanto, deveriam ser vigiados, perseguidos, denunciados e agredidos. A incoerência é flagrante: os grupos que dizem combater a doutrinação empregam práticas escancaradamente doutrinadoras. É um movimento de fanáticos empunhando cartazes contra o fanatismo. Uma das consequências desse tipo de visão criminalizadora da escola são as propostas de *home schooling*. E aqui é necessário novamente assinalar que contribuiu para essa visão negativa da escola uma linha de pensamento de parte da esquerda, que há muito tempo vem acusando a escola de ser uma instituição criada para dominar, alienar, oprimir e reproduzir a ideologia dominante. E, junto

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com essa ideia de que a escola seria uma instituição criada para reprodução da ideologia dominante, difundiram-se também as pedagogias do aprender a aprender, que acusam a escola de ser tradicional e autoritária quando os professores tentam ensinar a seus alunos os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Não estou dizendo que não possa haver doutrinação de esquerda, o que estou afirmando é que as denúncias de doutrinação esquerdista nas escolas visam camuflar o fato realmente existente, ou seja, em todas as dimensões da vida social contemporânea existe uma intensa doutrinação pró capitalista que, entretanto, não é sequer percebida pelas pessoas. Minha posição é a de que a doutrinação pró capitalista não deve ser combatida com doutrinação anticapitalista, mas sim com o cultivo da análise crítica racional, baseada em conhecimentos que permitam às pessoas compreenderem a sociedade para além dos limites do pragmatismo cotidiano. Isso significa que o domínio do pensamento teórico é necessário à superação dos processos de doutrinação. Quando a escola se limita a trabalhar com conhecimentos que são considerados de utilidade prática e não leva as novas gerações a dominarem os conhecimentos teóricos, ela cria um terreno favorável à doutrinação de crianças e jovens dentro e, principalmente, fora da escola.

Em relação à questão da neutralidade também as análises que tenho encontrado na bibliografia que reuni são bastante variadas, tanto em termos da conceituação do que seria neutralidade em educação, como em termos do que seja considerada a atitude desejável por parte dos professores e das instituições educacionais. Um primeiro ponto que destaco na demanda atual de grupos de direita pela neutralidade ética e política da escola, é algo que expressei na fala que fiz em 2018 na Câmara de Vereadores de Araraquara (SP) numa audiência pública onde foi debatido o projeto de lei Escola sem Partido. Naquela ocasião, afirmei ser um equívoco a exigência de que os professores só ensinem conteúdos e não eduquem. Antonio Gramsci escreveu sobre isso nos Cadernos do Cárcere. Ele mostrou que o ensino dos conteúdos escolares também educa porque sempre carrega ideias sobre a sociedade, a natureza e as relações sociais. Também naquela audiência pública eu disse que a escola tem por objetivo formar pessoas que não se omitam em relação aos problemas que se apresentam à sociedade e que não é possível ensinar às novas gerações a se posicionarem ética e politicamente se nosso exemplo como educadores for o da omissão. Na bibliografia

que reuni há autores que defendem que a escola deva excluir temas polêmicos para se manter neutra, outros defendem que esses temas não devem ser excluídos mas o tratamento dado a eles pelos professores deve ser o de neutralidade e outros ainda que defendem que os professores explicitem suas posições, porém fazendo-o de maneira democrática, ensinando os alunos a respeitarem as opiniões divergentes, analisarem os diversos argumentos e as evidências em favor ou contra as teses defendidas. Há autores que afirmam ser a neutralidade necessária e possível, mas alertam para as dificuldades que surgem quando a neutralidade não é apenas um elemento de retórica do qual se lança mão quando é conveniente a determinados interesses. Outros afirmam que a neutralidade não é possível nem desejável, mas alertam para a diferença entre explicitar posições racionalmente justificadas, fundamentadas em evidências objetivas e se impor essas posições a outras pessoas de maneira doutrinadora, seja pela via do autoritarismo ou pela da persuasão manipuladora de emoções. Há também análises das diferentes definições de neutralidade e seus significados para os diferentes âmbitos dos sistemas escolares. Por fim, existe também a discussão sobre as relações entre objetividade do conhecimento e neutralidade do conhecimento. Há autores que identificam essas duas coisas e outros que as diferenciam. De minha parte, defendo a posição de que a neutralidade não é possível nem desejável, já que concordo com a tese gramsciana de que os conhecimentos escolares se vinculam a concepções de mundo. E, igualmente, concordo com autores que fazem a distinção entre neutralidade e objetividade, como é o caso de Dermeval Saviani e Michel Löwy. Entendo que a tentativa de manutenção de neutralidade ideológica, política e ética, por parte de professores, instituições escolares, currículos e materiais didáticos resulta em insuperáveis incoerências e, não raro, numa pseudoneutralidade que esconde adesões a visões de mundo nem sempre muito claras para os próprios educadores. Mas também penso que a discussão sobre esse tema deve ser feita de maneira objetiva e racional, sem hipocrisias e preconceitos.

Rita Duarte - Sabemos que uma das publicações resultantes dessa sua pesquisa é o capítulo intitulado "*Um Montão de Amontoado de Muita Coisa Escrita. Sobre o Alvo Oculto dos Ataques Obscurantistas ao Currículo Escolar"*, que integra a coletânea "A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a BNCC" organizada por Malanchen e outros.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O senhor poderia retomar aqui, mesmo que brevemente, as análises que apresenta nesse texto em relação ao movimento Escola sem Partido e os argumentos que o senhor desenvolve sobre qual seria esse alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar?

Newton Duarte: Ao responder à pergunta anterior já apresentei diversos elementos para a resposta a esta. Nesse texto sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo, o argumento central é o de que os temas que os obscurantistas têm escolhido como objeto de violentas polêmicas no campo educacional acabam por distrair a atenção de muitos defensores da escola democrática, que se concentram na defesa da necessidade desses temas serem trabalhados na educação escolar e não percebem que os obscurantistas, na realidade, querem atacar a socialização do saber sistematizado pela escola. O verdadeiro objetivo é aprisionar cada vez mais os currículos das escolas públicas aos limites do pragmatismo da vida cotidiana, impedindo as novas gerações de se apropriarem do conhecimento teórico em suas formas mais ricas. Se não tivermos clareza de que esse é o alvo oculto, corremos o risco de auxiliarmos a direita nessa tarefa de esvaziamento dos currículos escolares ao nos concentrarmos nos temas em torno aos quais se estabeleceu a polêmica, deixando de lado a discussão sobre os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que a escola deve ensinar.

Rita Duarte - são as propostas da pedagogia histórico-crítica na condição de pedagogia revolucionária para a construção de currículos escolares comprometidos com a formação humana?

Newton Duarte: De certa forma, já antecipei nas respostas anteriores os elementos desta. Analiso essa questão de forma mais aprofundada e detalhada no meu livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, cuja segunda edição saiu neste ano de 2021. Entendo que para a pedagogia histórico-crítica o elemento unificador dos conhecimentos constitutivos dos currículos escolares é a concepção de mundo. Essa concepção é histórica, materialista e dialética. Dizer que ela é histórica significa que a realidade natural e social deve ser conhecida em seu movimento histórico, em sua gênese e

suas transformações. Compreender a realidade em sua historicidade não significa apenas olhar para o passado, mas em se analisarem as relações entre passado, presente e futuro. Dizer que essa concepção de mundo é materialista significa que no processo histórico de transformação da realidade o ser, em sua materialidade, existe antes que surjam e se desenvolvam as ideias, ou seja, a consciência. A partir da natureza inanimada teve origem a vida e partir do desenvolvimento dos seres vivos surgiu o gênero *Homo* e, como parte deste, surgiu a espécie *Homo sapiens*, à qual pertencemos. Foi no longo processo de evolução da vida que surgiram e se complexificaram as formas de psiquismo entre as quais desenvolveu-se, com a hominização, a consciência. Antes disso não existiam as ideias, mas existiam os seres, existia a matéria. É por isso que o materialismo entende que o ser pode existir sem a consciência, mas esta não pode existir sem aquele. A única situação em que a ideia precede a existência material é a atividade teleológica humana, em que o pensamento antecipa o resultado esperado ao final da atividade. Mas a própria atividade transformadora humana está inserida num percurso histórico-social de relacionamento entre os seres humanos e a realidade objetiva na qual eles vivem e agem. O materialismo também significa que na existência social humana é preciso que antes de tudo as pessoas se organizem para realizarem ações que assegurem as condições materiais necessárias à vida humana. Trata-se da reprodução da materialidade da vida. A partir disso é que os seres humanos têm condições de produzirem além dos limites básicos da sobrevivência, nascendo e se desenvolvendo as necessidades cognitivas, éticas, estéticas etc. As relações sociais por meio das quais os seres humanos se organizam para a reprodução das condições materiais de vida determinam, de maneira dialética, a produção e reprodução das ideias. Essa concepção de mundo, além de histórica e materialista é, também, dialética, o que significa que a realidade é movida por contradições fundamentais. Nesse caso, não se entende por contradição a ausência de coerência do pensamento, mas sim a unidade e luta de forças opostas que se transformam uma na outra e, nessa luta, fazem com que a realidade se supere, por meio de saltos qualitativos, surgindo novas contradições que gerarão novos movimentos. Se não conhecermos e não compreendermos as contradições essenciais que movem a realidade, não seremos capazes de intervir nessas contradições para tentar forçar a realidade a se movimentar em direções que sejam mais favoráveis à busca de construção de formas de

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

organização social que valorizem a dignidade e o desenvolvimento de todos os seres humanos.

O liberalismo se apresenta como o grande defensor da liberdade, mas, na verdade, as formas de liberdade que ele defende são todas limitadas por uma liberdade suprema, que é a do capital, que se traduz de maneira eufemística na expressão "liberdade de mercado". A sujeição da humanidade à lógica de mercado cria enormes restrições à liberdade da grande maioria da humanidade, embora assegure uma margem de liberdade razoavelmente grande aos indivíduos da classe dominante. A concepção de mundo que sintetizei em palavras muito breves e de maneira bastante esquemática no parágrafo anterior tem como referência principal para sua visão de liberdade a luta histórica pela emancipação de todos os seres humanos de todas as formas de dominação, exploração e opressão, bem como a construção social de condições objetivas e subjetivas que permitam aos seres humanos coletivamente organizados decidirem quais direções devem ser tomadas pelas atividades de produção material e ideativa e quais rumos a sociedade deve percorrer em seu processo histórico interminável de transformação. Não existe nem nunca existirá liberdade absoluta, na qual estejam ausentes as determinações de diferentes tipos, mas a vida de todos e de cada indivíduo pode ser muito mais livre e humanamente rica do que é na sociedade atual. As possibilidades para que avancemos em direção a uma sociedade que supere o capitalismo existem, mas, como nos ensinou Gramsci, não basta que as possibilidades existam, é preciso conhecê-las, saber utilizá-las e querer utilizá-las.

Assim, os conhecimentos escolares constitutivos dos currículos são decisivos para levar os alunos a se apropriarem dessa visão de mundo por meio da aprendizagem da língua materna escrita e falada nas suas formas mais elaboradas, da matemática, das ciências da natureza, das ciências da sociedade, da filosofia e da arte em suas várias expressões. É aqui de especial valor a máxima marxiana de que a anatomia humana é uma chave para a anatomia do macaco, ou seja, o conhecimento de um determinado fenômeno em sua forma mais desenvolvida, em sua forma clássica, é uma chave para o conhecimento desse mesmo fenômeno em suas expressões menos desenvolvidas. Isso não significa, como tenho procurado explicar em textos, aulas e palestras, que a existência das produções humanas mais desenvolvidas elimine da vida social as produções mais simples ou anule a relevância

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

social dessas formas menos desenvolvidas de produções culturais. Significa tão somente que existem processos de desenvolvimento e que é possível conhecê-los partindo-se de suas fases mais desenvolvidas e percorrendo o caminho ao inverso, até suas fases mais simples, para depois fazer o percurso novamente até as fases mais desenvolvidas. Quando os educadores são capazes de fazer esse movimento de vai e vem histórico têm mais condições de compreender as dificuldades que seus alunos poderão encontrar no processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares. Não estou dizendo que os alunos deverão refazer esse percurso histórico, mas que os professores, se compreenderem essa dialética entre a lógica de um conhecimento em sua forma mais rica e a história de seu desenvolvimento, terão mais elementos para encontrarem as estratégias didáticas mais adequadas. Isso quer dizer que a existência de currículos escolares verdadeiramente ricos requer o domínio igualmente rico do conhecimento por parte dos professores.

Submissão em: 06-06-2021
Aceito em: 16-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: a dinâmica político-pedagógica da implementação da Lei 10.639/2003 na UFRPE

Elida Roberta Soares de Santana[1]
Bruna Tarcília Ferraz[2]

Resumo: Para o Movimento Negro, a educação foi espaço de atenção especial para a promoção da luta antirracista culminando na Lei 10.639/03. Objetivamos aqui, dialogar sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE-Sede, em relação à sua mobilização para o cumprimento da referida lei, no âmbito dos cursos de licenciatura. Através da realização de entrevistas com professores e representantes administrativos de algumas esferas da UFRPE, percebemos que a disciplinarização foi uma conquista ocorrida após uma série de movimentos, embates e diálogos internos entre três principais esferas NEAB, PREG e o Fórum das Licenciaturas. Concluímos que, a discussão inicial que resultou na disciplina ERER deu-se inicialmente de forma estratégica para a adequação as normativas, todavia, a articulação de alguns espaços com as lutas dos movimentos sociais, impulsionou a instituição para um processo consciente de que a educação tem o poder de contribuir para a transformação de uma sociedade racista.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Formação Docente. Educação para as Relações Étnico-Raciais.

EDUCATION FOR ETHNIC/RACIAL RELATIONS: political and pedagogical dynamics of Law no. 10,639/2003 implementation at UFRPE

Abstract: According to the Black Movement, education was an important feature for the promotion of the fight against racism, which culminated in Law 10,639/03. We aim here to discuss the political and pedagogical dynamics adopted by UFRPE's Headquarters regarding its mobilization to comply with the referred law in its teaching courses. Through interviews with professors and administrative representatives from some of UFRPE's sections, we realized that the creation of the subject was an achievement that occurred after a series of movements, conflicts, and internal dialogues between three main sections of the institution: NEAB [Center of African Brazilian Studies], PREG [Pro-Rectory of Graduation Teaching] and the Fórum de Licenciatura [Forum of Teaching Courses]. We conclude that the discussion that followed the creation of the subject Education for Ethnic/Racial Relations was initially a strategy to adapt to the regulations. However, the dialogue of some segments with social movements struggles stimulated the institution towards a conscious process that education has the power to contribute to the transformation of a racist society.

Keywords: Law 10,639/03. Teacher Training. Education for Ethnic and Racial Relations.

[1] Mestre em Educação, Culturas e Identidades pelo Programa de Pós-Graduação Educação, Culturas e Identidades- UFRPE/FUNDAJ, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade (GEPERGES- AUDRE LORDE). Atualmente desenvolve estudos em torno de Educação, Relações Raciais e Formação de Professores.
[2] Professora Adjunta 3 do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Educação (UFPE). Mestre em Educação pela (UFPE), Licenciada em Pedagogia pela UFPE.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN CURSOS DE LICENCIATURAS: comprendiendo la dinámica político-pedagógica de UFRPE hacia la implementación de la ley 10.639/2003

Resumen: Para el movimiento negro, la educación ha sido un espacio de atención especial hacia el desarrollo de la lucha contra el racismo, culminando en la ley 10.639/03. Buscamos aquí, dialogar acerca de la dinámica político-pedagógica de UFRPE (sede) hacia su movilización para el cumplimiento de la dicha ley, en el contexto de los cursos de licenciatura. A través de encuestas hechas con profesores y con representantes administrativos pertenecientes a algunas esferas de UFRPE, percibimos que la curricularización ha sido un logro ocurrido tras una serie de movimientos, peleas y diálogos internos entre tres esferas principales: NEAB, PREG y Fórum de las Licenciaturas. En síntesis, la discusión inicial, que se ha vuelto en la asignatura ERER, se desarrolló, inicialmente, de manera estratégica para ajustarse a las reglas. Sin embargo, la asociación entre algunos espacios y los movimientos sociales ha impulsado la institución hacia un proceso consciente en el que la educación puede contribuir poderosamente hacia el cambio de una sociedad basada en el racismo.

Palabras-clave: Ley 10.639/03. Formación Docente. Educación para las Relaciones Étnico-Raciales.

Introdução

A efetivação de uma educação antirracista que promova uma formação social livre de racismo é um dos principais desafios a serem superados na nossa contemporaneidade. A exigência de ações dessa natureza, há muito vem sendo pauta de luta dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Social Negro que durante toda sua trajetória vem denunciando o racismo existente na sociedade brasileira e cobrando do Estado ações e políticas públicas que promovam a extinção e desnaturalize o mesmo.

Nesse processo de luta dos Movimentos Sociais Negros, podemos destacar enquanto algumas das principais conquistas a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer pela primeira vez na história do Brasil o direito de posse definitiva das propriedades territoriais ocupadas pelas comunidades remanescentes quilombolas. Em 2001, o Brasil se torna signatário da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. O evento foi sediado em Durban, na África do Sul e contou com a ativa participação de representantes do Movimento Negro brasileiro (GOMES, 2017; SILVA, PEREIRA, 2013).

O compromisso assinado pelo Estado brasileiro em 2001 na III Conferência, começa a reverberar em ações mais evidentes a partir do início do primeiro mandato do governo Lula

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

(2003-2006), que sancionou em janeiro de 2003 a Lei 10.639, qual estipula a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana. Atendendo assim, uma das principais reivindicações do Movimento Negro.

Nesse contexto, o Movimento Negro apresentou ao longo da sua história, ações que compreendia a educação como instrumento de transformação social. Como nos destaca a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017),

> Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. (GOMES, 2017, p. 24-25).

Com isso, para explicitar as possibilidades de implementação e efetivação da Lei 10.639/03 é aprovado o parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação, instituindo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal diretriz, orienta os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro com possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03.

Nesse sentido, o presente texto discorre sobre o papel do ensino superior na efetivação da Lei 10.639/03. Dessa forma, tem-se aqui como objetivo principal dialogar sobre a dinâmica político-pedagógica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/03, no âmbito dos cursos de licenciatura, considerando que a UFRPE destaca-se por ser a primeira universidade federal do país a implementar uma disciplina enquanto componente obrigatório[3] para todos os cursos de licenciaturas. A mesma, objetivou contemplar a Lei 10.639/03, garantindo que futuras/os professoras/es tenham em sua formação inicial o contato com a temática da educação para as relações étnico-raciais, promovendo assim, a possibilidade de formar professoras/es sensíveis a temática e que estejam aptas/os a pensar as suas práticas

[3] Extraído de: http://etnicoracial.mec.gov.br/noticias/133-ufrpe-inaugura-primeira-disciplina-obrigatoria-de-relacoes-etnico-raciais-do-pais.

educativas de forma a promover a reflexão e o incentivo de ações que possibilitem ultrapassar a tolerância, promovendo uma reeducação da sociedade brasileira de modo a alcançar o respeito e a valorização da nossa diversidade étnico-racial.

Diante do exposto destaca-se que, o presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo, desenvolvida na UFRPE no ano de 2018. Objetivando compreender o percurso histórico da implementação da disciplina "Educação para as Relações Étnico-Raciais", foram realizados momentos de entrevistas semiestruturadas com três professoras/es ministrantes da disciplina mencionada e com duas pró-reitoras, além de um representante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro NEAB/UFRPE e um coordenador do Fórum das Licenciaturas da UFRPE. Totalizando assim, a soma de sete pessoas entrevistadas. A escolha das mesmas, foi dada através de suas participações ativas e diretas. Destaca-se ainda que, o tratamento dos dados coletados deu-se através de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2016). E enquanto forma de análise, realizou-se com inspiração da técnica análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2016).

Para apresentação dos resultados, as fontes pesquisadas são aqui, nomeadas com pseudônimos, garantindo o anonimato de cada pessoa entrevistada, atendendo os princípios éticos da pesquisa. Dessa forma, temos: Aqualtune[4], Carolina Maria de Jesus[5], Dandara[6],

[4]Aqualtune: princesa e guerreira africana, Aqualtune fugiu grávida de um engenho em Porto Calvo, no século 17. Determinada, a princesa desbravou uma terra desconhecida e hostil em nome de sua liberdade. Filha do rei do Congo, liderou o Quilombo dos Palmares. Aqualtune foi mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi, os dois principais líderes do Quilombo dos Palmares. Extraído de: http://serradabarriga.palmares.gov.br.

[5]Carolina Maria de Jesus: mulher negra, escritora e poetisa, teve seu primeiro livro lançado na década de 1960 e traduzido para vários idiomas. Suas obras em geral retratam sobre a sua vivência no cotidiano da comunidade do Canidé/SP. Seu posicionamento e sua consciência política evidenciados nas suas escritas se destacam, comprovando sua capacidade crítica de leitura de mundo.

[6] Guerreira do período colonial do Brasil, ela foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando o que estava em jogo era a segurança do quilombo. Extraído de: http://www.palmares.gov.br/?p=33387.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Luiz Gama[7], Lima Barreto[8], Zumbi dos Palmares[9], Ganga Zumba[10]. Os codinomes representam personagens negros de diferentes épocas que se destacaram em diferentes áreas e épocas no processo de luta antirracista na história da nossa sociedade.

O texto que segue é composto por duas seções. Primeiramente buscamos compreender sobre a percepção das pessoas entrevistadas sobre a questão racial na formação da sociedade brasileira. Em seguida buscamos discutir sobre suas práticas profissionais dentro de suas compreensões antirracistas corroborando para desencadear dentro da UFRPE a exitosa implementação de uma disciplina que contemple a Lei 10.639/03. E por fim, apresentamos as considerações finais.

Situando a dinâmica étnico-racial na sociedade

Com relação à dinâmica político-pedagógica na UFRPE para a implementação da Lei 10.639/03, observamos que os entrevistados destacam que, para entendermos a conjuntura dessa discussão na universidade, precisamos relacionar com aspectos referentes à própria configuração da sociedade brasileira. As pessoas entrevistadas afirmam que, a dinâmica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira acaba por influenciar tanto a política das instituições, como também as relações que se estabelecem em nossa sociedade.

---

[7]Luiz Gama nasceu em 21 de julho de 1830. Filho de Luiza Mahin, autodidata e dono de uma memória excepcional, Luiz Gama se tornaria um grande advogado. Foi um dos abolicionistas mais atuantes de São Paulo. Com seu trabalho nos tribunais, conseguiu a libertação de centenas de negros mantidos injustamente em cativeiro. Extraído de: http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/luizgama.

[8]Lima Barreto foi um dos maiores escritores brasileiros, considerado o principal antecedente do modernismo, reconhecido por ter mantido uma escrita de estilo livre e muito mais despojada que o estilo dos empolados parnasianos do seu tempo. Forte denunciador da questão do preconceito racial, tanto por suas crônicas quanto por seus romances, ele demonstrou uma sensibilidade incomparável para com o tema do racismo. Extraído de: http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/lima-barreto.

[9]Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, no estado de Alagoas. Ícone da resistência negra à escravidão, liderou o Quilombo dos Palmares, e é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Extraído de: http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192.

[10]Ganga Zumba foi o primeiro líder do Quilombo dos Palmares, filho da princesa Aqualtune. Em 1678, Ganga Zumba aceitou um tratado de paz oferecido pelo Governador Português de Pernambuco, o qual requeria que os habitantes de Palmares se mudassem para o Vale do Cucau. O tratado foi desafiado por Zumbi, um dos sobrinhos de Ganga Zumba, que se revoltou contra ele. Na confusão que se seguiu, Ganga Zumba foi envenenado, muito provavelmente por um dos seus, por fazer um tratado com os portugueses. Extraído de: https://www.geledes.org.br/ganga-zumba/.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Nesse sentido, podemos perceber que a dinâmica sociocultural passa a influenciar a constituição, tanto das políticas educacionais, como das práticas institucionais. As políticas passam a ser construídas considerando as demandas sociais. E, nesse contexto, surgem estratégias de enfrentamento e autoafirmação de debates, como o das relações étnico-raciais, sejam nos cursos de licenciatura, ou na sociedade como um todo.

Em relação à compreensão das/os entrevistadas/os sobre a dinâmica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, identificam-se em suas falas diferentes aspectos que para elas/es cercam essa dinâmica. Com isso, características como complexa, miscigenada e aspectos como a identidade racial e a existência do racismo foram pontos que se evidenciaram nas falas das/os colaboradoras/es na realização das entrevistas. Assim, no que diz respeito à percepção dos sujeitos sobre a composição étnico-racial de nossa sociedade, elencamos elementos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Composição étnico-racial da sociedade brasileira

Colaborador/a de pesquisa	Fala sobre sua concepção da sociedade brasileira em relação a sua composição étnico-racial
Aqualtune	Historicamente, como um país de multiplicidade racial.
Carolina Maria de Jesus	A miscigenação está presente em toda a sociedade.
Dandara	É majoritariamente negra. Então isso vem sendo demarcado muito fortemente, principalmente na nossa realidade nordestina.
Luiz Gama	É uma população extremamente miscigenada
Lima Barreto	De ascendência afro-brasileira em torno de 51%. Tem um perfil muito diverso, regionalizado...
Zumbi dos Palmares	Nação multicultural e multiétnica.
Ganga Zumba	O número de pessoas que se autodeclaram pretos e pardos aumentou nos últimos anos

Fonte: as autoras

Podemos observar que 4 entrevistadas/os (Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Luiz Gama e Zumbi dos Palmares) evidenciaram que, com relação aos modos de percepção da composição étnico-racial da sociedade brasileira, a mesma se caracterizava por ser multiétnica e miscigenada. Para melhor explanação, destacamos ainda as seguintes falas de

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

uma das pró-reitoras e de um dos professores ministrantes da disciplina. Eles respectivamente afirmaram:

> o Brasil ele já é constituído historicamente como um país de multiplicidade racial, então ao longo da história essa multiplicidade ela vai digamos assim crescendo no sentido da própria miscigenação. A miscigenação vai criando uma população, na minha opinião, cada vez mais parda (...) No entanto, o que é a composição racial do Brasil de fato e como os brasileiros se comportam a partir disso, e se entendem, é uma questão muito diferente da outra. (AQUALTUNE).
>
> é uma população extremamente miscigenada, o que não quer dizer e eu gostaria dessa ressalva que seja uma população harmonicamente miscigenada. (LUIZ GAMA).

Podemos perceber dois principais aspectos que surgem tanto na fala da pró-reitora Aqualtune, quanto na fala do professor Luiz Gama. São esses, a miscigenação e as relações sociais, que partem dessa realidade, pois a própria construção da sociedade brasileira se dá em torno de intensos conflitos entre os diferentes povos que a constituíram, destacando inicialmente "o vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização..." (QUIJANO, 2005) e a escravização dos negros e negras sequestradas/os dos países que formaram o continente africano.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), ao escrever sobre o processo de colonização das américas, desenvolve sobre o poder da colonialidade que segundo o autor, trata-se da ideia que embasa o sistema político colonizador, perpetuado mesmo após o fim do período colonial. Ou seja, a ideia de superioridade da raça branca sobre as demais inicialmente era a justificativa de se escravizar as raças ditas inferiores, mas mesmo após o fim do sistema colonial, a colonialidade se perpetua em nossa sociedade definindo nossas relações. Logo nosso padrão de beleza, por exemplo, continua sendo o branco eurocêntrico (colonialidade do ser). O conhecimento que por muito se compreendeu enquanto único e verdadeiro era o conhecimento científico também eurocêntrado, (colonialidade do saber). E por fim, Quijano desenvolve a ideia de que o poder, assim como no período colonial permanece atualmente nas mãos dos brancos (colonialidade do poder).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

No entanto, a sociedade brasileira, mesmo sendo compreendida enquanto miscigenada, como afirma o antropólogo Munanga (1996), ao descrever a sociedade brasileira enquanto um "mosaico de cores", também evidencia o quanto que essa mistura entre diferentes povos se constituiu de forma negativa. Nessa construção de sociedade a miscigenação foi compreendida como um processo de degeneração da espécie humana, que, por sua vez, era vista de forma hierarquizada, partindo do pressuposto de raças inferiores e raças superiores, respaldando, assim, a dominação da raça branca sobre as demais.

A entrevistada (Dandara) evidencia que no seu ponto de vista trata-se de uma sociedade majoritariamente negra, dando ênfase à regionalidade nordestina. Tal fala nos leva a inferir que a mesma, ao realizar tal afirmação, está considerando o processo histórico, que afirma o Nordeste brasileiro como lugar de destaque pela sua propícia localização geográfica no desembarque dos navios vindos do continente africano, que atracavam nos portos da região nordeste, trazendo forçadamente a população como escravizada.

Assim, historicamente, faz a população nordestina negra em sua totalidade, comparando-se com outras regiões do Brasil. Já Lima Barreto diz que pouco mais da metade da população brasileira é de origem afro-brasileira e, assim como Dandara, faz destaque ao aspecto das regionalidades territoriais brasileiras. Destaca-se aqui, sobre a dimensão territorial do nosso país, que de fato em alguns estados e regiões encontramos variações em relação ao quantitativo da população negra e não negra. Essa informação se compreende importante inclusive, para o desenvolvimento de algumas políticas de ações afirmativas, por exemplo, o quantitativo de vagas reservadas para o sistema de cotas nas universidades brasileiras é baseado no quantitativo da população negra local, de acordo com a estatística sócio demográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas-IBGE[11].

Observamos também que, ratificando essa ideia, Ganga Zumba destaca o aumento de pretos e pardos nos últimos anos em nosso país, referenciando-se aos últimos resultados do censo, que mostra um aumento no quantitativo de brasileiros e brasileiras que se autodeclaram negras/os. A partir daí, destacamos que, diante da dominação da colonialidade

[11]O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Extraído de: https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

do ser, negar-se enquanto negro/a sempre foi uma forma de tentar adentrar nos padrões aceitos. Por outro lado, a decolonização do ser potencializa a autoafirmação das pessoas enquanto negras, contribuindo para o enfrentamento do racismo. Destacamos, ainda, que Zumbi dos Palmares explicita que:

> o Brasil é uma grande nação multicultural e multiétnica. Então essa composição da sociedade brasileira, ela não foi uma composição sem conflito. **Ela é uma composição marcada por relações de poder e ela tem uma estrutura nessa composição que é a estrutura do racismo como elemento estruturante** desde o início, na colônia. Então tanto as populações indígenas quanto as populações negras, elas são parte desse processo que foi colocada numa condição de subalternidade. (ZUMBI DOS PALMARES).

Dessa forma, observamos que, apesar da existência da multiplicidade racial historicamente constitutiva da sociedade em nosso país, relações de poder permeiam essa estruturação. Sem exceção, todas as pessoas entrevistadas afirmaram reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira, ou seja, estatisticamente falando, cem por cento das/os entrevistadas/os. Assim, mesmo com a sociedade miscigenada, em que as distintas culturas deveriam se respeitar, ainda enfrentamos questionamentos sobre estratégias de valorização, especificamente da cultura negra. Alguns entrevistados, inclusive, destacam algumas reflexões sobre a questão do racismo:

> O Brasil não era para ser um país racista, por sua história e pelo que ele é hoje. É um país extremamente miscigenado, muito embora historicamente a gente caminhou para o lado contrário de toda essa questão e o preconceito no Brasil ele é muito forte, ele é exacerbado. (AQUALTUNE).

> [...] nós somos um povo miscigenado, é muito complicado agente aqui ficar defendendo raça né. Aí eu não sei fico confusa até onde eu falo etnia, até onde eu falo raça, enfim. Como eu não sou estudiosa da área eu fico confusa nesses conceitos. [...] É racista! [sociedade brasileira] Reconheço! Eu acho que a gente tem uma falsa, essa coisa assim: o brasileiro não é racista. Ele não é um racista declarado, dificilmente você ouve pessoas levantando a bandeira de que eu sou racista. Se bem que agora as pessoas nesse período de eleição a coisa tá bem descarada. (CAROLINA MARIA DE JESUS).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

As falas acima nos levam a inferir que tanto Aqualtune quanto Carolina Maria de Jesus talvez não consideram o processo de miscigenação da sociedade brasileira enquanto ação efetiva do racismo, pois, apesar da forte mestiçagem que constitui a nossa sociedade, não podemos esquecer das relações de poder que hierarquizam as raças, pondo em lugar de subalternidade os não-brancos. Evidenciamos ainda que, mesmo diante da efetiva miscigenação e da quebra do conceito de raças humanas criado pela pseudociência, o racismo continua efetivo na forma de hierarquização dos fenótipos e/ou da cultura, inferiorizando os traços físicos que se originam em especial da raça negra. Os estudos decoloniais abordam esse processo como a "colonialidade do ser", uma vez que os resquícios dessa hierarquização determinam também o modo de compreensão de ser e de se relacionar, como afirmam as falas que seguem:

> O racismo define as nossas relações, define os nossos afetos, define as nossas pretensões de vida, define a nossa forma de nos olharmos no espelho, define tudo. Sendo branco ou sendo negro, porque o branco quando se olha e vê seus cabelos loiros e seus olhos azuis se acha lindo e isso é definido pelo racismo. Assim como uma pessoa negra que não tem consciência racial se olha no espelho e se acha feia por causa do seu nariz e do seu cabelo. Isso é racismo também. (DANDARA).
>
> Então isso implica nos lugares sociais e políticos que essa população [subalternizada] vai estar presente. (ZUMBI DOS PALMARES).

Inferimos, assim, que a naturalização do racismo nos faz agir de forma racista sem termos disso consciência, ou seja, de forma naturalizada nos relacionamos social e afetivamente sob as regras do que estipula o racismo. Sobre essa naturalização cultural e histórica do racismo brasileiro, concordamos que "aprendemos seguindo as lógicas sociais. E neste aprendizado não apenas reproduzimos, como também exercitamos todos os esquemas excludentes que a sociedade cria e faz funcionar" (BOTELHO, 2019. p.117).

Assim, o racismo perpetuado através da colonialidade presente em nossa sociedade, apesar de ser este oriundo da colonização, diz respeito a um fato atual da nossa sociedade,

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ou seja, apesar da criminalização do racismo, ele continua atingindo de forma negativa as pessoas negras, determinando inclusive sobre o direito à vida[12].

> as pessoas estão mais conscientes eu acredito nos últimos anos de que certas práticas, certas falas, caracterizam uma prática indesejada, piadas, tratamentos. Mais assim, em geral eu ainda acho que a sociedade ela não reconhece claramente que somos uma sociedade racista. É como se as pessoas achassem um absurdo, não é possível a pessoa não contratar o outro porque ele é preto. Não é possível que uma pessoa receba um salário menor porque é preto. As pessoas acham isso um absurdo! É como se as pessoas de certa maneira, elas não concordassem com a prática, mais não enxergam a prática. No geral é assim (GANGA ZUMBA, 2018).

A fala de Ganga Zumba explicita outra realidade comum em nossa sociedade, que é a negação da existência do racismo. Sobre isso, os sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide (1959) destacaram, "temos o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social" (p.164). Nessa perspectiva os autores levantam uma importante descoberta sobre a peculiaridade do racismo brasileiro, o racista é sempre os outros, pois nessa compreensão do racismo enquanto prática individual existe por questão ética a inibição de assumir-se racista.

No entanto, sabemos que o racismo existe e, inclusive, observamos bem tal denúncia na fala da professora Dandara, ao afirmar que o Estado pode até legitimar esse racismo em nossa sociedade:

> Falar sobre racismo na sociedade brasileira para mim é desenhar a própria estrutura do Estado. Porque o Brasil ele só existe por causa do racismo (...). Sem isso, sem o roubo dos territórios indígenas e sem a exploração do trabalho escravizado não haveria esse Estado. Esse Estado ele é tecido, eu digo muito isso, o Estado como um tecido, um tecido que têm aquelas teias, os fios. Então quando você olha qualquer tecido, pano e tudo mais, você vai ver ao fundo os fiozinhos tecendo aquela trama toda. Pois, eu vejo o estado brasileiro como um grande tecido cujas teias são exatamente o racismo. Porque o racismo é estruturante! (DANDARA).

[12] Para melhor compreensão ver Necropolítica, de Achille Mbembe: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

A fala de Dandara nos leva a inferir que existem tendências de reproduções racistas por parte do Estado, uma vez que o estado nasceu através de uma relação racista. Nesse contexto,compreendemos que o racismo é estruturante da sociedade brasileira, uma vez que "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional" (ALMEIDA, 2020. p.50). Dessa forma, destacamos que existem grupos sociais que lutam para que suas demandas sejam atendidas e que entram em diálogo como Estado, no entanto, existem as relações de poder no ato de diálogo com essas estruturas.

No tocante à universidade, nosso lócus de pesquisa, observamos que, em certa medida, essa instituição vem sendo espaço de subrepresentação da população indígena e negra. Nessa perspectiva, a universidade ainda pode, a partir de sua prática, reproduzir as desigualdades oriundas do racismo que estrutura a nossa sociedade. Destacamos ainda que, se por um lado, ela tem a mesma força de reproduzir e legitimar o racismo, por outro, tem o poder de, através das suas práticas, fazer um movimento contrário ao racismo, e isso se expressa nas falas a seguir:

> a universidade até a lei de cotas era uma universidade extremamente do mérito e da elite. E era branqueada,(...) mesmo com a lei de cotas o que existe hoje no contexto étnico racial da universidade ainda não corresponde ao que eu entendo que seja o contexto étnico racial da sociedade, não conseguimos digamos assim essa paridade, essa igualdade racial dentro da universidade. (AQUALTUNE).

> eu vejo a universidade como várias universidades. Existem os cursos noturnos, os cursos diurnos, os cursos de alta concorrência, de baixa concorrência. É como se fosse universos diferentes. Nos cursos noturnos normalmente estão lá os trabalhadores, aqueles que não podem estudar durante o dia e nos cursos diurnos, por exemplo, estão lá os alunos que tem condições de se dedicar ao estudo. [...] Em geral essa parte mais privilegiada da sociedade brasileira que estão nesses cursos de alta concorrência são os alunos brancos e a participação negra nesses cursos é menor. (GANGA ZUMBA).

> a universidade vem se democratizando mais ainda é um espaço elitizado sobretudo nos cursos de maior prestígio, mas eu acho que é inegável uma mudança nesse sentido. A diversidade racial brasileira está mais presente hoje dentro da universidade do que a cinco, dez anos, por exemplo. (LUIZ GAMA).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> nas relações de poder a população negra, indígena e descendentes dessas condições, ela vai estar sub-representada em diferentes espaços de poder na sociedade, dentre eles a universidade. Então a universidade é um espaço ainda de sub-representação principalmente quando se diz respeito à população negra e a população de origem indígena. (ZUMBI DOS PALMARES).

Diante das falas destacadas, inferimos que, para a universidade deixar de ser uma instituição ainda elitizada e passar a ser um espaço representativo para toda a população brasileira na sua mais diversa composição, deve-se refletir acerca de sua democratização, o que implica pensar o ingresso dos estudantes, a permanência desses e a qualidade do ensino. Também precisamos pensar sobre a questão da igualdade de oportunidade. Existe o reconhecimento positivo do ingresso de pessoas negras no espaço universitário nos últimos anos, esse acesso é apontado como resultado de políticas de ações afirmativas. Todavia, também é apontada a manutenção hierárquica dos cursos considerados de prestígio social, que por sua vez, continuam em sua maioria, elitizados.

Para refletirmos um pouco mais sobre o que vem a ser uma real democratização da instituição universidade, é importante ultrapassar a ideia de racismo apenas como ações individualizadas e termos de fato a consciência que o racismo é estrutural e se efetiva também através das instituições educacionais em todos os níveis de ensino. Dessa forma, acreditamos que, "o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc.- que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados" (ALMEIDA, 2020. p.41).

Nessa perspectiva, na seção que segue dialogamos sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE, que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/03, no âmbito dos seus cursos de licenciaturas. Buscando mapear os espaços de discussão e construção de alternativas ao debate democrático dentro da instituição, que na nossa compreensão, buscou mecanismos e intervenções possíveis de alterar (minimamente) dentro da UFRPE, a lógica discriminatória enraizada e presente nas instituições de ensino superior.

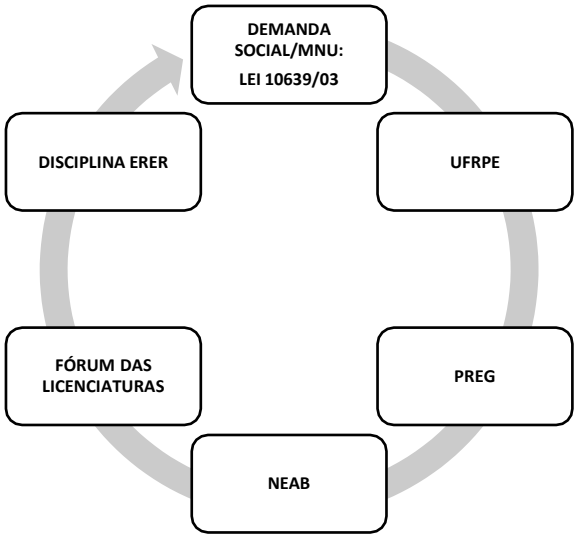
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Situando a dinâmica político-pedagógica na UFRPE

No tocante à dinâmica político-pedagógica na UFRPE para a implementação da Lei 10.639/03, observamos que, diante do processo de discussão e implementação da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais-ERER nos cursos de licenciaturas da UFRPE, algumas instâncias institucionais foram essenciais e contribuíram significativamente. A articulação construída pela Pró-Reitoria de Ensino, com a participação ativa do NEAB e do Fórum de Licenciaturas, fez com que se capilarizasse o debate da implementação da disciplina educação para as relações étnico-raciais no âmbito dos cursos de graduação.

Dessa forma, podemos afirmar que a UFRPE, objetivando atender as orientações propostas pelas diretrizes para adequação à Lei 10639/03 se mobilizou favorecendo iniciativas e debates sistemáticos nos cursos de graduação, considerando a especificidade de cada curso de licenciatura, no sentido de promover mudanças curriculares. Apresentamos na figura abaixo uma sistematização desses espaços de discussão, evidenciando, inclusive, a importância da articulação entre as instâncias.

Figura 1 – espaços de discussão sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE para a implementação da Lei 10.639/03.



Fonte: as autoras.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Como vemos, a partir da figura acima, o campo oficial, através das diretrizes no campo da educação, influenciou a constituição das políticas institucionais. A indução mobilizada pela criação da lei 10.639/03 apresentou-se como uma realidade institucional. E, nesse contexto, especificamente no tocante à UFRPE, mobilizou a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG), em articulação com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) e o próprio fórum de licenciaturas, a pensarem iniciativas, constituintes de uma política institucional.

Desse modo, destacamos o que diz Silvio de Almeida (2020) em relação ao papel das instituições que buscam ir numa perspectiva contrária à estrutura racista da sociedade, "a instituição precisa se reformar para se adaptar à dinâmica dos conflitos sociais, o que implica alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção" (p.42). Assim, acreditamos que as instâncias da UFRPE se fortaleceram e se reinventaram enquanto espaços de discussões para a implementação da disciplina ERER. No quadro abaixo, sistematizamos, inclusive, falas importantes de nossos entrevistados, legitimando esses espaços como instâncias importantes para estruturação e materialização da política interna da universidade.

Quadro 2 – A dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a Lei 10.639/03: instâncias institucionais.

Instâncias	
PREG	*A PREG ela tem um papel fundamental! Na verdade ela é protagonista porque na nossa estrutura os cursos são ligados diretamente a pró-reitoria. É ela que juntamente com as coordenações e toda a sua gestão consegue gerir os currículos e reformulá-los também* (AQUALTUNE). *A PREG ajudou demais articulando. A PREG e reitoria acabaram dando muito apoio e ao mesmo tempo dando a segurança de que a disciplina aconteceria, que a contração de professor ia de fato acontecer e que a gente podia aprovar aquela disciplina* (GANGA ZUMBA).
FÓRUM	*A gente estabeleceu uma discussão por dentro do Fórum das Licenciaturas. Mantivemos algumas reuniões discutindo o tema, a questão legal da lei 10.639, da implementação do plano nacional. Tinha um plano nacional que foi elaborado pelo MEC com o movimento negro e com os NEAB'S da implementação da lei. E nesse plano tinha ações para o ensino superior e para a universidade. Então a gente pegou esses documentos e foi discutindo com os coordenadores nos fóruns, Então a gente montou um seminário* (ZUMBI DOS PALMARES). *E havia as várias estratégias: como vamos fazer isso? Vai ser por disciplina, vai ser por alguma ação transversal? Tinha essas discussões. Todos participavam. Foi a primeira vez no fórum que a gente inaugurou a estratégia de fazer o seminário* (GANGA ZUMBA)

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

NEAB	*O NEAB faz estudos e pesquisas. Está influenciando na concepção dos currículos dos cursos e ao mesmo tempo ele pode sair para atividades de extensão e levar todo esse conhecimento para a sociedade e promovendo esse intercâmbio para a sociedade e a universidade* (AQUALTUNE). *Os NEABs de modo geral nas universidades brasileiras foram protagonistas de muitas ações afirmativas, de políticas, de iniciativas, de implementação da lei. E fazem isso seguindo o ponto de vista interno das universidades dos processos demandando ou tencionado discussões de como essa temática deveria fazer parte do contexto da universidade* (LIMA BARRETO).

Fonte: as autoras.

Diante do que nos mostra o quadro², observamos que a PREG assumiu um protagonismo articulador junto às instâncias da universidade, seja com o fórum de licenciaturas e o NEAB, ou até mesmo junto aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRPE. Importante é destacar que essas instâncias promoveram na universidade a realização de um seminário aberto para estudantes, corpo docente e coordenadores de cursos, com a participação de convidados especialistas na questão étnico-racial. Compreendemos que uma das ações importantes da universidade, a partir da identificação de apoio e resistências à implementação da lei 10.639/03, foi a realização do "Seminário Educação das Relações Étnico-Raciais na UFRPE: desafios e proposições"[13], que teve como objetivo "construir de maneira participativa, estratégias pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/03".

As discussões realizadas culminaram na elaboração de um relatório com uma série de exigências deliberadas durante a realização do evento. O relatório, composto por uma série de proposições, foi encaminhado à PREG, que se responsabilizou na gestão seguinte por dar os devidos encaminhamentos burocráticos, criando-se assim, no ano de 2012, uma resolução interna na instituição e proporcionando a criação da disciplina "Educação para as Relações Étnico-Raciais". Dessa forma, podemos afirmar que a UFRPE deu um significativo passo, em relação à constituição de um currículo ideal, que de acordo com a definição de Michael W. Apple (2013), "deve reconhecer as próprias raízes, na cultura, na história e nos interesses sociais" (p. 90).

[13]Evento realizado nos dias 12 e 13 de maio de 2011, no Salão Nobre da UFRPE, o mesmo contou com a participação de representantes da SEPPIR, do GT racismo do MPPE e do convidado Dr. Henrique Cunha Jr. (Universidade Federal do Ceará)

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Em relação às esferas institucionais vemos, então, que a PREG assumiu um papel importante, ao incorporar em sua política o apoio à discussão sobre o tema da educação para as relações étnico-raciais. Além disso, implantou uma discussão interna, no sentido de prover mecanismos de legitimação de professores para a disciplina e discussão junto aos cursos, de forma a potencializar mudanças nos projetos pedagógicos das licenciaturas da UFRPE, atendendo assim, as normativas em relação à adequação da Lei 10.639/03.

No entanto, essas transformações foram acompanhadas por discussões, principalmente junto aos cursos de graduação, que revelavam embates no coletivo do curso. Importante é destacar também que, a partir da criação da resolução e a criação da disciplina, uma série de demandas começaram a surgir, dentre elas a necessidade de realização de concurso para a contratação de docentes qualificados para o debate. Nesse sentido, todo um trabalho precisou ser feito entre os cursos de graduação para evidenciar a importância do trabalho com a disciplina e do cumprimento da lei.

Outro embate no âmbito local, especialmente nos cursos de graduação, apresenta-se no que se refere à reformulação dos seus projetos pedagógicos. Assim, inferimos que, apesar do movimento nacional e institucional que legitima o trabalho com a educação das relações étnico-raciais através da legislação, as universidades precisam pensar ações junto aos cursos. Desse modo, legitimar o trabalho com a disciplina implica estabelecer redes de discussão para contribuir com esse debate na universidade e nos cursos de licenciatura.

Ainda sobre as instâncias que favoreceram a implementação da dinâmica político-pedagógica de implementação da lei 10.639 na UFRPE, destacamos o protagonismo do Fórum das Licenciaturas. Observamos que esse fórum foi uma das importantes instâncias indutoras do debate junto aos coordenadores dos cursos, do corpo docente e estudantes da UFRPE. Tais discussões serviram, inclusive, para mostrar a importância desse debate nos cursos de graduação e, sobretudo, para a formação de professores/as, defendendo a importância da discussão dentro dos cursos de licenciaturas e com isso, capaz de promover a construção de um currículo com aspectos democráticos.

Assim, observamos o Fórum de Licenciaturas, enquanto espaço indutor de ações na universidade, e a partir de uma série de discussões no âmbito de um contexto local, contribuiu para o planejamento e execução de ações visando à implementação da referida lei

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

na UFRPE. Destaca-se ainda que, o Fórum de Licenciaturas, se evidenciou nos dados coletados, enquanto um importante espaço de discussão sobre o currículo dos cursos de licenciaturas da UFRPE. Sobre isso, salienta-se aqui que, o currículo é um instrumento que, serve de guia ao processo de ensino-aprendizagem, e sendo assim, a complexidade das dimensões do currículo exige que se pense nas metas a serem atingidas (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Observa-se também que, o NEAB teve um papel estratégico no debate da universidade, pois, com a existência de um contexto nacional de discussões e de mobilizações, o NEAB consegue estabelecer essa rede de comunicação, tanto nacionalmente, como localmente. Assim, podemos dizer que esse núcleo atuou tanto na esfera administrativa, como na pedagógica, já que as ações promovidas por ele tinham por objetivo fortalecer os movimentos de luta pela demanda da população negra.

No quadro acima podemos observar que o entrevistado Lima Barreto enfatiza sobre a importância dos NEABs nas instituições de ensino superior em todo território nacional. Nesse sentido, destacamos que o Plano Nacional de implementação das DCNs para a Educação das relações Étnico-Raciais, estipula algumas ações primordiais para os NEABs são elas:

> a) Colaborar com a formação inicial e continuada de professores(as) e graduandos em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
> b) Elaborar material didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
> c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores(as) e produção de material didático das Secretarias Municipais e Estaduais de educação e/ou pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
> d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos sistemas de educação. (BRASIL, 2013, p.44).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Podemos observar, que o NEAB tem em sua configuração, capacidade de mobilizar a estrutura institucional para promover ações democráticas que vão na contramão da manutenção hegemônica do racismo estrutural que permeia também as instituições acadêmicas.

Destaca-se ainda que o NEAB, enquanto um coletivo de intelectuais negros com uma forte articulação com o Movimento Negro, mostrou-se importante para a estrutura pedagógica da UFRPE. Diante de tal realidade, ressaltamos o que declara Santos (2010) a respeito das novas configurações universitárias:

> [...] a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2010, p.63).

Acredita-se que a própria instituição da lei 10.639/03 favoreceu mudanças na universidade no sentido de repensar a lógica de produção de conhecimento. Desse modo, observamos que o NEAB constituiu-se em espaço político e pedagógico de discussão, favorecendo a realização de ações internas e externas que contribuem para uma configuração institucional de aspecto democrático. Compreendemos ainda que apesar da importância de cada esfera institucional é necessário que haja parcerias e diálogos para concretizações positivas como o caso da implementação da disciplina ERER.

A partir do exposto, compreendemos a Lei 10.639/03, como resultado das lutas e reinvindicações do Movimento Negro, sendo efetivada na UFRPE, através de uma série de forças que emergem por parte de algumas esferas institucionais, sendo elas o NEAB, a PREG e o Fórum das licenciaturas. Além disso, identificamos que, para compreender a dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a lei 10.639/03, é necessário que exista o reconhecimento da sociedade brasileira enquanto, miscigenada, complexa e racista, uma vez que, tal dinâmica acaba por influenciar tanto a política das instituições, como também as relações que se estabelecem em nossa sociedade.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos, compreendemos que a implementação da disciplina educação para as relações étnico-raciais na UFRPE imprime à dinâmica político pedagógica da UFRPE iniciativas como articulação da PREG com o fórum de licenciaturas e o NEAB, refletindo em sistematização de iniciativas administrativas e pedagógicas, diante de debates e elaboração de documentos que norteiam ações da gestão superior no tocante a implementação da disciplina e modificações nos projetos pedagógicos das licenciaturas, provocando assim, a redefinição dos currículos dos cursos e a reflexão sobre a produção do conhecimento na universidade, todavia, identificamos também resistências nesse processo.

Nesse sentido, observamos a necessidade de continuidade no debate a nível das políticas institucionais e práticas educativas, mobilizando a constante atualização de planejamento estratégico que contemple na formação de professoras/es a questão da educação para as relações étnico-raciais, pois como nos lembra Gomes e Jesus (2013, p.32) a efetivação da educação para as relações étnico raciais "trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites". No entanto, por meio de lutas e embates legais e promulgação de algumas leis, esta aos poucos vai mudando o enredo dessa história". Reafirmam assim, as autoras citadas, sobre a necessidade dessa discussão para a transformação de uma sociedade que valorize a diversidade étnico-racial, possibilitando que a cada dia o racismo presente na sociedade brasileira, seja de fato combatido.

Referências

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? Inn: **Currículo, Cultura e sociedade**. Antonio FlávioMoreira; TomazTadeu (orgs). 12 ed. -São Paulo: Cortez, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (trad). Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Brancos e Negros em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

BOTELHO, Denise. Educar para a Igualdade Racial nas Escolas. Inn: **Educar para a Igualdade Racial nas Escolas**. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. Inn: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** (org.) Fernando Cássio. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº.3. de 10 de março de 2004.

BRASIL, **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. MEC, SECADI. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. **As Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, Curitiba, v.47, p.19-33, 2013.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). O desafio da pesquisa social Inn: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e Experiencias Interculturais no Brasil. INN: **Negras Imagens: Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil.** SCHWARCZ, Lilia Moritz. REIS, Letícia Vidor de Souza. (organizadoras). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: estação ciência, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas.** ColecciónSur. CLASCO Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p.201-245.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**.3.ed. São Paulo: Cortez, 2010(coleção questões da nossa época; v.11).

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

Submissão em: 23-09-2019

Aceito em: 05-04-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

A CONCEPÇÃO DE EMOÇÃO NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Carla Ramirez Albuquerque Barbosa[1]
Soraya Vieira Santos[2]
Jordana de Castro Balduino Paranahyba[3]

Resumo: As emoções nem sempre foram um foco da Psicologia, foi necessário um longo processo para que adentrassem esse campo e passassem a ser estudadas a partir de uma perspectiva científica. Henri Wallon se tornou uma referência nesse aspecto, por seu estudo acerca da afetividade e sua função na concepção de uma pessoa completa, com ênfase para a ligação com a aprendizagem, compreendendo as emoções em uma relação intrínseca com a cognição. As emoções têm ganhado espaço no ambiente escolar e no processo de desenvolvimento do aluno e é crescente o número de materiais de educação socioemocional que têm surgido e sido utilizados na Educação Básica. Assim, a pesquisa tem como objetivo compreender qual a concepção de emoção adotada nesses materiais e buscar assimilar quais são as possíveis consequências dessa concepção para a subjetividade do aluno. A metodologia utilizada foi o estudo documental, tendo sido construída uma Ficha de Análise para identificação de dados em programas de educação emocional. Identificou-se falta de clareza nos materiais quanto ao conceito de emoção e de educação socioemocional, sendo que estes são associados a temas específicos. Analisou-se como aparece nos materiais a ideia de controle das emoções, de sucesso profissional e certo discurso positivo e prescritivo. Foram ressaltados os pontos favoráveis dos materiais: compreende o aluno como um sujeito integral e torna a atividade pedagógica mais prática. Indica-se a necessidade de continuar os estudos em torno da temática da educação socioemocional, pois se trata de questão que carece de aprofundamento conceitual.

Palavras-chave: Integração Razão/Ação/Emoção. Educação Básica. Inteligência Emocional.

THE CONCEPTION OF EMOTION IN SOCIO EMOTIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS

Abstract: Emotions have not always been a focus in Psychology, it was necessary a long process to get into this field and emotions to be taken seriously in a scientific perspective. Henri Wallon became a reference in this aspect, for his study concerning affectionateness, understanding emotions in an intrinsic relationship with cognition. Emotions have gained space within school environment and in

[1] Graduação em andamento na Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Faculdade de Educação (FE), cursando Bacharelado e Licenciatura em Psicologia. Atualmente participa da LIAC - Liga de Análise do Comportamento, é membro no projeto de pesquisa intitulado "A emoção na escola: Um estudo sobre como a temática da afetividade tem comparecido nas escolas de Educação Básica" e integra o projeto de extensão Literar com a infância no enfrentamento do (des)conhecido.

[2] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. É professora adjunta da FE/UFG na disciplina Psicologia da Educação; e está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura - NEPPEC da FE/UFG. Investiga principalmente temáticas relacionadas aos fundamentos da educação, à formação de professores e à relação psicologia e educação, a partir do aporte teórico de Henri Wallon.

[3] Psicóloga pela PUC-Goiás, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Professora Associada da área de Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

the student's development process, whereas it is rising the number of socioemotional educational materials that have been used in Basic Education. Thereby, this research aims to understand what concept of emotion that was adopted by these materials and it desires to absorb which are the possible consequences of this ideia to the student's subjectivity. The methodology used in this research was the documental study, being developed an Analysis Record to identify the data in programs of emotional education. It has been identified a lack of clearness in the materials concerning the concept of emotion and of socioemotional education, in which these are associated to specific themes. It was analyzed how the idea of controlling emotions, professional success and positive and prescriptive discourse appeared in these materials. It was highlighted the positive points of these materials, such as comprehending the student as an essential subject and how it makes the pedagogical activity more practical. It is needed that the study around the socioemotional education can go on as it is an issue that lacks conceptual deepness.

Keywords: reason/action/emotion integration; basic education; emotional intelligence.

LA CONCEPCIÓN DE EMOCIÓN EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Resumen: Las emociones no siempre fueron un foco en la Psicología, les tomó un largo proceso ingresar a este campo y comenzar a ser estudiadas desde una perspectiva científica. Henri Wallon se convirtió en un referente en este sentido, por su estudio de la afectividad y su papel en la concepción de una persona completa, con énfasis en la conexión con el aprendizaje, entendiendo las emociones en una relación intrínseca con la cognición. Las emociones han ido ganando suelo en el ámbito escolar y en el proceso de desarrollo del alumno y con creciente aumento el número de materiales de educación socioemocional que han surgido y se utilizan en la Educación Básica. Así, la investigación tiene como objetivo comprender el concepto de emoción adoptado en estos materiales y buscar asimilar cuáles son las posibles consecuencias de este concepto para la subjetividad del alumnado. La metodología utilizada fue el estudio documental y se construyó un Formulario de Análisis para identificar datos en programas de educación emocional. Hubo una falta de claridad en los materiales con respecto al concepto de educación emocional y socioemocional, los cuales están asociados a temas específicos. Se analizó cómo aparece en los materiales la idea de control de las emociones, el éxito profesional y cierto discurso positivo y prescriptivo. Se destacaron los puntos favorables de los materiales: entiende al alumno como una asignatura integral y hace más práctica la actividad pedagógica. Se indica la necesidad de continuar estudios sobre el tema de la educación socioemocional, ya que es un tema que necesita una profundización conceptual.

Palabras clave: integración razón/acción/emoción; educación básica; educación emocional.

Introdução e Fundamentação Teórica

Com a grande expansão das ciências psicológicas e suas aplicações na atualidade, principalmente sua prática clínica, tende-se a pensar que as emoções sempre foram um dos focos da psicologia. Entretanto, ao investigar a história da própria psicologia, é possível visualizar que isso nem sempre aconteceu, da mesma forma em que é possível identificar

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como o próprio contexto do surgimento dessa ciência justifica os caminhos que foram trilhados para que hoje ela se configurasse como é.

Dias, Cruz e Fonseca (2008) relatam que desde o final do século XIX até meados do século XX, ao buscar se afirmar como ciência, a psicologia foi marcada por uma visão positivista. Nesse contexto, a razão era dada como a dimensão superior que definia o homem. Sendo assim, afastava-se de qualquer análise a respeito de questões subjetivas, por não serem aspectos observáveis e, portanto, questionáveis para o modelo explicativo adotado no período – as emoções, então, estavam fora de qualquer questão de estudo.

De acordo com os autores, somente a partir da década de 60 e 70 do século XX passou-se a realizar um estudo sistemático sobre as emoções. Isso aconteceu uma vez que houve um grande avanço das teorias cognitivistas e um afastamento da concepção positivista que era vigente até a época. Contudo, esse estudo das emoções ainda era visto em uma dualidade: razão e emoção, uma herança das produções sobre a temática que é abordada desde a Antiguidade Clássica, com Platão, e que havia sido fortemente reforçada com teorias como a de Descartes, com a concepção de conhecimento sensível e conhecimento inteligível, como aborda Leite (2012). Dessa forma, o sujeito era concebido como alguém que ora sente e ora pensa, como se razão e emoção fossem dois fatores dissociáveis e que podem ser explicados separadamente.

A partir do avanço das pesquisas e da ciência, compreendeu-se cada vez mais que razão e emoção são dois aspectos que não podem ser compreendidos separadamente. Baruch de Espinoza foi um dos primeiros filósofos a iniciar essa nova visão, realizando uma análise monista sobre a constituição humana. Essa concepção compreende que as emoções são determinantes no desenvolvimento cognitivo e vice-versa (LEITE, 2012).

Entretanto, como discutido por Dias, Cruz e Fonseca (2008), é necessário ressaltar que, apesar desse movimento que a concepção de emoção teve, não existe, atualmente, uma única teoria sobre as emoções. Existem diferentes modelos teóricos que buscam explicá-las, partindo de áreas divergentes (psicofisiologistas, psicólogos, antropólogos etc.), o que consequentemente gera pontos de vista distintos e conceituações diversas. No âmbito deste trabalho, que busca analisar as emoções diante do ambiente escolar, serão retomadas as perspectivas de dois autores que perpassaram pela concepção de emoção em suas teorias e

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que são constantemente utilizados para pensar o desenvolvimento e a aprendizagem: Lev Vigotski e Henri Wallon.

Vigotski foi um dos autores que discorreu sobre o tema, de acordo com a sua teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Mesmo não sendo um grande foco de seus estudos, como eram o desenvolvimento humano e o pensamento-linguagem, o autor passa paralelamente pela questão da emoção. Assim como em toda sua teoria, Vigotski discute sobre a necessidade de se utilizar da dialética para compreender o papel biológico e cultural na constituição das emoções, de acordo com sua base materialista. Essa discussão é notável em conferências, como A imaginação e seu desenvolvimento na infância (VIGOTSKI, 1998), e principalmente em um estudo posterior sobre as emoções, Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico (VIGOTSKY, 2004).

Machado, Facci e Barroco (2011) afirmam que Vigotski compreende a afetividade e a cognição com uma relação de interdependência e não de sobreposição. Nesse aspecto, o autor nega a condição de epifenômeno da emoção e a concebe em um papel ativo, que tem estreita relação com outros processos psicológicos, como o pensamento ou a linguagem. As emoções também são uma ferramenta mediadora, na medida em que interligam a realidade concreta e a imaginação do indivíduo.

É importante ressaltar ainda que, para Vigotski, as emoções se constituem como funções psicológicas superiores e, sendo assim, são culturalizadas e construídas a partir do momento histórico e das relações sociais. Isso implica em conceber as emoções como processos mutáveis, em constante transformação e desenvolvimento, de modo que mesmo em seu aspecto biológico não são permanentes (MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011).

Nota-se, portanto, que nessa busca por uma explicação materialista das emoções, Vigotski aproximou-se muito daquilo que foi produzido por Wallon acerca do tema. Ao fundamentar-se no método dialético, ambos acabaram por criar uma alternativa ao dualismo cartesiano de emoção e razão. Wallon construiu sua Teoria Psicogenética sobre o desenvolvimento humano a partir de uma concepção que tinha como objetivo compreender o indivíduo por completo, como discorre Leite (2012).

Em sua teoria, o autor desenvolve quatro grandes núcleos que constituem o sujeito: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa. Esses núcleos estão em constante

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

interação e postos a partir de uma relação dialética entre aspectos biológicos e sociais envolvidos – ou seja, mais uma vez afetividade e cognição mostram-se interdependentes. A emoção, para Wallon (1975b), tem importância porque é o primeiro elo e vínculo que surge entre o indivíduo e o meio social com que convive, a partir inicialmente de componentes biológicos. Nessa teoria, a emoção apresenta algumas características principais: contagiosidade, ou seja, sua capacidade de contaminar os outros; plasticidade, isto é, sua capacidade de se expressar através do corpo; e regressividade, que diz respeito a sua capacidade de regredir o raciocínio (LEITE, 2012).

Wallon, diferentemente da maioria dos autores da psicologia, buscou desvendar melhor os conceitos de afetividade, que, conforme discute Leite (2012), é o conceito mais geral e complexo, uma vez que assume mais vivências e maior desenvolvimento humano. A afetividade engloba e envolve os conceitos de emoção, sentimento e paixão. A emoção é definida pelo seu aspecto orgânico e por sua curta duração, enquanto sentimentos estão ligados ao componente representacional, com maior tempo e a paixão, por sua vez, é caracterizada por sua intensidade, longa duração e por se expressar com mais autocontrole.

A importância desses autores, Vigotski e Wallon, está além de suas contribuições quanto às emoções no campo da Psicologia. Tais autores foram e continuam sendo muito influentes na área educacional. Através de suas teorias, o ambiente escolar pode reconhecer sua função de formação, sua capacidade como produtor de cultura e fonte de diversas relações sociais. Nesse mesmo aspecto, Vigotski e Wallon trouxeram a ideia da cognição e emoção como indissociáveis. Assim, ambos reforçaram como é necessário que cognição e emoção sejam trabalhadas de forma interdependente também no contexto educacional.

Como mostra Leite (2012), a educação tradicional surgiu pautada por uma lógica que superestima a razão em detrimento da emoção e segue vigorando, em grande parte. Isso ocorre porque o tema *emoção na escola* ainda é muito recente e desconhecido, assim como a própria concepção que assume que cognição e emoção atuam de forma interdependentes. Nessa perspectiva, é necessário que conhecimentos nesse campo continuem sendo produzidos para que seja possível reverter esse método que considera que a cognição pode ser desenvolvida sem que se atue também em aspectos emocionais, assim como se discute no âmbito do presente estudo.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Atualmente, esse movimento de aproximação entre cognição e emoção no contexto escolar tem sido realizado, principalmente, através do surgimento de programas de educação socioemocional. Esses programas, muito recentes, têm se multiplicado rapidamente, sobretudo após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que cita a necessidade de se desenvolver competências socioemocionais na Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 10).

No contexto de toda esta discussão, este estudo procurou investigar alguns programas de educação socioemocional, de forma a discutir implicações para todo o âmbito educacional, que recebe essa nova demanda. Assim, ao investigar esses materiais, delineiam-se questionamentos, tais como: O que é essa educação emocional? A que emoções esses programas se referem? Qual a concepção de emoção que é difundida por esses materiais?

Justificativa

Tal pesquisa acerca das habilidades socioemocionais se mostra relevante uma vez que tende a contribuir para a discussão e reflexão sobre esses programas de educação socioemocional, que surgiram muito recentemente e, sendo assim, poucos estudos embasam essa nova possibilidade de ensino. Além disso, a pesquisa também busca colaborar na compreensão sobre as novas relações e atribuições que surgem no ambiente escolar com a inserção desses materiais: qual o impacto que esses materiais têm na subjetividade do aluno? Como isso interfere na atuação do professor? Há um horário pré-determinado para trabalhar esse novo campo ou ele está inserido em todos momentos em sala de aula?

É necessário – e urgente – que se possa saber quais as consequências esses programas têm para a sala de aula e suas relações. É essencial analisar e refletir sobre questionamentos que surgem com essa nova possibilidade de ensino. A presente pesquisa busca ser uma contribuição inicial nesse sentido e dar suporte para estudos futuros na área.

Além das contribuições acerca da temática das habilidades socioemocionais, ainda é possível realizar uma contribuição de forma indireta sobre a própria temática das emoções e como elas podem ser trabalhadas no contexto escolar de forma a colaborar para a formação integral do aluno.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

O objetivo geral do trabalho, portanto, foi apreender as concepções de emoção apresentadas nos programas de educação socioemocional, investigando exemplares de materiais de programas de educação socioemocional produzidos tanto para o aluno, como para o professor e para as famílias. Assim, dentre os objetivos específicos constam o levantamento e seleção de programas de educação socioemocional utilizados na Educação Básica do estado de Goiás; a identificação e análise das diferentes denominações utilizadas para as emoções nos materiais e conceitos aplicados nos programas; a discussão sobre a compreensão de emoção e habilidades socioemocionais que aparecem nos materiais selecionados; e, concomitantemente, o estudo da Psicologia de Henri Wallon, visando compreender melhor sua concepção de emoção e a relação dessa concepção com os conceitos apresentados pelos materiais pedagógicos.

Metodologia

A metodologia utilizada neste projeto é o estudo documental. Muito próxima da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se caracteriza por se tratar da investigação de um material que ainda não teve uma análise, enquanto a pesquisa bibliográfica está voltada para os escritos e teorias de variados autores acerca do tema. Nota-se, então, que há uma diferença na natureza das fontes: a pesquisa documental realiza a análise de fontes primárias, enquanto o estudo bibliográfico explora fontes secundárias (SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009).

As fontes primárias estudadas neste projeto, portanto, são os materiais produzidos pelos programas de educação socioemocional para a Educação Básica no Brasil. Esses materiais foram selecionados a partir dos critérios de alcance nacional, inserção na Educação Básica, de produção brasileira, cujo objetivo é proporcionar habilidades socioemocionais e que o acesso fosse possível, ou seja, materiais que pudessem ser adquiridos com mais facilidade, que as próprias pesquisadoras já tivessem entrado em contato.

Assim, foram selecionados materiais de três programas de educação socioemocional, com exemplares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Optou-se por não identificar os programas analisados e, portanto, cada programa será nomeado ao longo do trabalho

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

como Programa A, Programa B e Programa C – por este mesmo motivo esses materiais não são referenciados ao final deste texto.

A pesquisa documental teve início com uma leitura exploratória, às cegas – isto é, sem informações que pudessem interferir na percepção dos materiais – e, em seguida, uma leitura analítica. Para essa análise, no âmbito deste subprojeto, as atenções foram centradas na construção de Fichas de Análise com categorias que pudessem sintetizar como as emoções são compreendidas nos materiais investigados. Essas categorias foram: 1) concepção de educação; 2) concepção de indivíduo e ideia de responsabilidade individual; 3) concepção de emoção e habilidades socioemocionais; 4) concepção de projeto de vida; 5) concepção de felicidade; 6) o que se espera do professor; 7) o que se espera do aluno; 8) literatura, música e filmes citados (artes em geral); 9) ideias de individualismo ou ideias de universalidade/pertencimento; 10) uso de imperativos ou encaminhamentos para a reflexão; 11) emancipação do pensamento (autonomia) ou padronização e reprodução de ideias; 12) outros comentários[4].

Para cada documento (livro) analisado, tais categorias foram avaliadas às cegas por dois pesquisadores, que descreviam as impressões obtidas nos materiais e registravam aspectos do livro que comprovassem tais percepções, com citações e marcação de páginas, constituindo, portanto, duas planilhas de análise. Assim, fez-se a leitura na íntegra das apostilas elaboradas para uso do professor e para uso do aluno e, no âmbito específico deste relatório serão apresentados dados referentes à apreensão do conceito de emoção que fundamenta os programas, de modo que o foco está na terceira categoria das Fichas de Análise: concepção de emoção e habilidades socioemocionais.

Resultados e discussão

Através da análise das Fichas acima citadas, a primeira questão que chama a atenção é a percepção de que os materiais não trazem propriamente uma definição do que é emoção ou do que são essas habilidades socioemocionais trabalhadas nos programas. Nesse mesmo

[4] Ver anexo 1.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sentido, não foram encontradas referências a autores e pesquisadores ou teorias relevantes que embasassem as perspectivas apresentadas nesses programas, por exemplo, autores do campo da Psicologia, ou mesmo de outras áreas do conhecimento, que discutem a questão da emoção, como os que foram citados na introdução do presente trabalho.

Entretanto, muitas foram as referências a habilidades específicas que são desenvolvidas com o uso do material e que parecem fazer parte desse conceito. Dentre estas habilidades, pode-se citar:

a) *pensamento crítico* e *autoconhecimento*, como visto no Programa A: "tem como objetivo desenvolver as habilidades socioemocionais [...] fazer com que os alunos desenvolvam pensamento crítico, autoconhecimento e diversas habilidades.";

b) *autoestima* e *identidade*, expostas no material do Programa B: "A autoestima é algo que se constrói desde a infância e depende da condição hereditária, da formação da personalidade e do sistema cognitivo, portanto dependem da interação com o meio" e "Outra habilidade é a personalidade que é a identidade da pessoa";

c) *criatividade*, citada no material do Programa B, apresentada como "a energia que move o mundo", e que pode ser usada para ser uma pessoa melhor e alcançar objetivos;

d) *escolhas conscientes* e *trabalho em equipe/colaborativo*, como é possível visualizar no material do Programa A: "(...) fazer escolhas com mais consciência, lidando melhor com as emoções e trabalhando em equipe de forma realmente colaborativa.".

Além disso, foi possível identificar também a menção a *valores*: gentileza, respeito, tolerância, generosidade, responsabilidade, paz e amor – o material B, por exemplo, apresenta sessões específicas sobre valores e atitudes, após determinadas temáticas trabalhadas, com discussões e atividades para os alunos. Outros temas também foram explorados, como *consumismo*, *diversidade* e *comunicação* e se mostraram bastante presentes discussões acerca da *ansiedade* – como identificá-la e dicas de como controlá-la, como a realizada no material B.

Outra característica identificada é que as emoções são, majoritariamente, compreendidas de maneira interdependente com o aspecto cognitivo do aluno, assim como discutido no início do presente trabalho. Isso explica porque tantos materiais têm sido utilizados nas escolas de Ensino Básico, desde a mais tenra idade das crianças. Busca-se

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

fazer com que o processo de ensino-aprendizagem seja aprimorado e tenha seus resultados almejados, isso mostra que, com todas as limitações, as instituições de ensino têm procurado compreender o estudante por completo, o que inclui o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Além de serem compreendidas em relação intrínseca com a cognição, é possível notar também que essas habilidades emocionais se mostram como passíveis de aprendizagem, concordando também nessa questão com a teoria psicogenética de Wallon. Henri Wallon (1975a) concebe o desenvolvimento como um processo dialético: não apenas o aspecto biológico é determinante para a constituição da pessoa, como também o é o aspecto social. O indivíduo age sobre o mundo, que por sua vez também é capaz de modificá-lo, produzindo, assim, uma relação dialética no processo do desenvolvimento. Dessa forma, abandona-se a concepção de habilidades emocionais como determinadas desde o nascimento: elas envolvem tanto o aspecto biológico quanto o social, sendo passíveis de aprendizagem.

Aprofundando a análise dos materiais, um ponto que ficou bastante evidente foi a ideia de controle das emoções. Muitos programas mostraram uma grande necessidade de que os alunos saibam gerenciar suas emoções, controlá-las, principalmente em um sentido de ser sempre necessário “manter a calma e a paz consigo mesmo, mesmo quando o ambiente externo se mostra turbulento”, como afirma um exemplar do Programa B. Emoções como impulsividade, raiva e tristeza parecem ser vistas como “desajustadas” ou “não-saudáveis” e, portanto, devem ser controladas.

Assim como Mahoney (2004) explora nos conceitos de Wallon, as emoções, ou seja, nosso conjunto funcional afetivo, junto com os conjuntos cognitivo e motor nos constituem como pessoas completas. Esses conjuntos funcionais têm relações de alternância, isto é, em cada estágio do desenvolvimento um desses conjuntos terá predominância para a aprendizagem da criança, num trabalho coletivo com esses outros conjuntos. Dessa forma, essas emoções são essenciais para o funcionamento psíquico do indivíduo, pois fazem parte de um todo maior que engloba o desenvolvimento. Não apenas não é bom que o aluno aprenda a reprimir suas emoções completamente, como isso não é possível: elas acabarão por aparecer de alguma forma, seja através do conjunto motor, seja prejudicando a atividade

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

mental, ou até mesmo retornando em outra situação futura – de forma desproporcional. As emoções não podem ser apenas silenciadas.

Nesse sentido, o trabalho que os materiais poderiam incentivar seria o do próprio professor. Não apenas no sentido de ensinar os alunos a silenciar suas emoções quando elas aparecerem – principalmente se o contexto for propício para o aparecimento delas –, mas buscar realizar um diálogo entre estudantes e mestres sobre o motivo dessas emoções aparecerem, validá-las, compreender como elas surgem, visualizando a situação de forma racional, mas sem que promova apenas seu apagamento. Racionalizar e representar essa emoção é diferente de anulá-la, o que pode causar diferentes impactos no aluno.

Almeida (1999) também ressalta que o professor tem, entre suas funções, o dever de conhecer e respeitar o aluno. Isso quer dizer, de acordo com a autora, que é necessário entender seu desenvolvimento, aceitar seu desenvolvimento – mesmo que seja diferente dos outros alunos, visto que cada indivíduo vivencia a aprendizagem de forma idiossincrática – , não impor limites nesse processo e principalmente propiciar outros meios para que o aluno possa se desenvolver. Dessa forma, aos poucos o estudante poderá compreender melhor essas emoções e agir mais racionalmente frente às situações, e não apenas silenciá-las ou reprimi-las.

Outra questão que foi identificada ao realizar a análise dos materiais, nesse mesmo sentido, é que muitos apresentam um discurso positivo, individualizante e, por vezes, prescritivo. Da mesma forma que buscam eliminar emoções que são consideradas "desajustadas", como impulsividade ou agressividade, os livros exaltam a necessidade de se manter positivo diante das situações, dando dicas de como agir e possibilitando o aluno pensar que basta isso para que todas as situações e conflitos se resolvam – por exemplo, dicas de como lidar com a ansiedade ou com bullying, que mostram a situação de forma muito simplista e superficial. Por exemplo, o material do Programa B explora a habilidade de criar estratégias para controlar as ansiedades e preocupações que prejudicam o desempenho.

Nesses casos, parece importante que o material ressalte para o aluno que não há respostas mágicas para situações vivenciadas no cotidiano e que, muitas vezes, emoções dadas como "indesejadas" aparecerão e não devem ser negadas. Se decepcionar com alguém,

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

perder um amigo ou não conseguir algo almejado pode acontecer e é natural que nesse processo a tristeza esteja presente, por exemplo. Compreender as habilidades emocionais não diz apenas sobre treiná-las, mas entender que essas emoções fazem parte do nosso cotidiano e nele não estaremos sempre felizes ou positivos – ser contra a patologização de emoções e sentimentos que não estejam englobados no "sentir-se bem".

Nessa perspectiva, também é necessário relembrar o que vem sendo discutido acerca do desenvolvimento infantil desde a teoria de Piaget: a importância do conflito. Rappaport, Fiori e Davis (1981) explicam que o ambiente físico e social em que a criança vive rompe constantemente o senso de equilíbrio do indivíduo, de forma que ele esteja sempre buscando por conhecimento e comportamentos mais adaptativos. Essa busca por conhecimento e outras formas de se comportar só é possível a partir do aparecimento de um conflito que é capaz de desequilibrar a estabilidade do indivíduo, ainda que na perspectiva de Piaget esse conflito seja cognitivo e não originalmente, mas paralelamente, afetivo. Novas formas de interagir com o ambiente exigem novos conhecimentos, o que é essencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Portanto, não se deve empobrecer um processo tão fundamental para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto que salta aos olhos na análise dos programas diz respeito à necessidade de um treinamento das habilidades socioemocionais tendo em vista o futuro e o sucesso profissional do aluno. Muitas são as palavras utilizadas que demonstram claramente esse caráter funcional do desenvolvimento das habilidades: aproveitamento, futuro, desempenho, objetivos, engajamento etc. Desde os materiais destinados à Educação Infantil isso já é perceptível e naqueles utilizados no Ensino Médio isso se torna o foco principal dos programas – discussões sobre a escolha da profissão, por exemplo, estão repletas de ideias sobre empreendedorismo, proatividade, eficácia, criatividade, liderança e outras características focadas no mercado de trabalho. Isso fica bem evidente, por exemplo, nos materiais do programa B, que apresentam como objetivo uma formação do aluno para sua vida profissional: "O estímulo ao desenvolvimento do autoconhecimento favorece a construção de projetos de vida de forma autêntica, autônoma e com atitude empreendedora.". Em princípio, estas parecem boas habilidades para serem adquiridas, mas nesse contexto

elas apenas aparecem dadas suas funcionalidades: não se trata de compreender as emoções em si, mas aplicar a racionalidade para a empregabilidade.

Essa discussão não apenas faz com que seja questionado o próprio conceito de sucesso, como também remete à análise realizada por Patto (2000), que tece uma importante crítica à educação emocional por não promover uma reflexão sobre o capitalismo e seus efeitos na subjetividade. Para a autora, esse material coloca a condição econômica na qual se vive como um destino, para o qual não há fuga e ao qual é necessário adaptar-se. É necessário estar ajustado à lógica capitalista em que se vive e fazer isso da melhor forma possível: aprendendo tudo que é possível para ser aplicado na área profissional.

Patto (2000), nesse sentido, também critica como essa educação emocional acaba sendo encarregada por "resolver" questões sociais muito mais complexas. Assim, a educação socioemocional aparece como se ela, e somente ela, fosse capaz de anular questões adversas da materialidade, como aquelas das chamadas populações de risco. Assim como Wallon (2007) afirma, o conjunto afetivo que compõe a pessoa completa é de extrema importância para sua compreensão, entretanto, existem outros conjuntos que a constituem e que estão em desenvolvimento a partir da relação dialética entre o aspecto orgânico e social. Nesse sentido, não se pode ignorar que a pessoa completa está posta em uma realidade concreta: nenhum dos seus conjuntos funcionais se desenvolverá sem que esse meio possibilite isso.

Apesar de todas as críticas e observações aqui tecidas sobre os programas de educação socioemocional que foram analisados no presente trabalho, há de se reconhecer certa importância desses materiais, pois se mostram como um primeiro passo em direção à uma educação integral, que compreende o aluno de forma completa – com seus aspectos cognitivos e afetivos vistos em uma intrínseca relação. O papel que esses programas executam é fundamental para que a emoção tenha seu espaço em sala de aula, já que ela sempre é presente, mas deve ser entendida em seus limites para que o professor não se sinta na posição de um terapeuta clínico.

Diversos temas acerca das emoções – como autoconhecimento, reconhecimento das emoções, identidade, ansiedade etc. – têm sido cada vez mais demandados e discutidos por famílias, pela mídia e até por alunos. Ter um material que traz isso pensado, preparado e pronto para o ambiente escolar também é positivo, no sentido de que facilita e torna o

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

trabalho do professor e da equipe pedagógica muito mais prático. Muitas escolas, por exemplo, não poderiam realizar um investimento tão grande para produzir um material sobre educação socioemocional, com uma equipe especializada, assim como os programas aqui analisados realizam.

Considerações finais

Como foi discutido, a educação socioemocional ainda é um campo muito recente, de forma que há dificuldades até mesmo em achar uma definição certa e objetiva do que seja esse conceito. No atual trabalho, visualizou-se que os materiais que se produzem com esse objetivo não têm o conceito apresentado de forma clara, sendo, muitas vezes, associado a temas como pensamento crítico, autoconhecimento, autoestima, criatividade, identidade etc.

Algumas críticas foram tecidas acerca do desenvolvimento desse conceito nos materiais de educação socioemocional e suas consequências na subjetividade do estudante: é imprescindível que se pondere como trabalhar o controle das emoções, assim como a ideia de sucesso profissional associado a um discurso positivo e prescritivo. São aspectos que podem ter uma influência muito construtiva e benéfica na subjetividade do aluno ou, se explorados de forma inadequada, podem se tornar algo prejudicial ou ineficaz.

Entretanto, é inevitável discutir sobre os aspectos positivos que materiais de educação socioemocional possuem. Esses programas são a materialização de uma educação que compreende o aluno de forma integral, visualizando a intrínseca relação entre cognição e emoção. Além disso, facilitam o trabalho da equipe pedagógica e do professor, que ao invés de pensar e construir todo o material, já conseguem ter como base um programa previamente elaborado.

Os relatos de professores de educação socioemocional mostram que os programas por si só não determinam exatamente como os conteúdos expostos no material serão absorvidos pelos estudantes, isso dependerá em grande parte do trabalho que é realizado pelo professor e o sentido que ele atribuirá para os conteúdos. Assim, é essencial pensar não só nos materiais de educação socioemocional, mas também na formação e atuação do professor.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Por fim, o presente trabalho se mostra como uma pesquisa inicial na temática das emoções, principalmente no que diz respeito aos materiais de educação socioemocional. Muito ainda há para ser analisado, pesquisado e aprofundado nessa área, tendo em vista sua grande importância no meio educacional e seu impacto na vida dos alunos e no trabalho dos professores.

Referências

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: passado, presente e futuro. **Psicologia**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 11-31. 2008.

LEITE, Sérgio Antônio. Da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368. 2012.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657. 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-24. 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do Cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento**. Teorias do Desenvolvimento. Conceitos fundamentais. Vol. 1. São Paulo. EPU, 1981.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n.1, julho. 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf. Acesso em 26 novwmbro 2020.

VIGOTSKI, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones: estúdio histórico-psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

WALLON, H. [1935]. Psicologia e técnica. In: **Objetivos e métodos da psicologia**. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, p. 37-60. 1975a.

WALLON, H. [1953]. O orgânico e o social no homem. In: **Objetivos e métodos da psicologia**. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, p. 109-120. 1975b.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Informações complementares

Anexos

Anexo 1: Ficha de Análise

PROJETO DE PESQUISA: A emoção na escola: Um estudo sobre como a temática da afetividade tem comparecido nas escolas de Educação Básica

FICHA DE ANÁLISE

Dados de Identificação:

1. Título do material:
2. Autor:
3. Editora:
4. Ano/Etapa da Educação Básica a que se destina:
5. Ano de publicação:

Dados de conteúdo:

1. Concepção de educação:
2. Concepção de indivíduo / ideia de responsabilidade individual:
3. Concepção de emoção e de habilidades socioemocionais:
4. Concepção de projeto de vida:
5. Concepção de felicidade:
6. O que se espera do professor:
7. O que se espera do aluno:
8. Literatura / Músicas / Filmes citados:
9. Ideia de individualismo x universalidade/pertencimento:
10. Uso de imperativos x encaminhamentos para a reflexão:
11. O material parece possibilitar emancipação do pensamento (autonomia) ou padronização e reprodução de ideias?
12. Outros comentários:

Submissão em: 30-11-2020

Aceito em: 12-07-2021

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil[1]

Ubirajara da Silva Caetano[2]
Marineide de Oliveira Gomes[3]

Resumo: O objetivo da pesquisa é analisar as possibilidades e as dificuldades de interação e comunicação por meio de intervenções lúdicas inclusivas na pré-escola, em aulas de educação física com crianças autistas. Os sujeitos da pesquisa foram três crianças de três salas de pré-escola numa instituição pública municipal em Santos/SP, com um caso de autismo em cada turma, tendo como instrumentos: análise documental, observação participante, registros audiovisuais e Diário de Campo. Os achados da investigação foram mapeados a partir de três categorias de análise: Relação criança-criança, Práticas docentes e Espaço e ambiente. Foi possível observar processos de inclusão que aproximaram as crianças entre si, fazendo-as perceberem-se e às outras e, também, motivá-las para brincarem juntas, servindo para quebrar paradigmas como os que separam crianças homogeneamente em turmas especiais.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Educação Física Escolar. Intervenção Lúdica.

INCLUSIVE LUDIC INTERVENTIONS: possibilities and difficulties in interaction and communication of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education classes

Abstract: The objective of the research is to analyze the possibilities and difficulties of interaction and communication through inclusive playful interventions in preschool, in Physical Education classes with autistic children. The research subjects were three autistic children from three different preschool groups in a municipal public institution in Santos / SP, based on the following instruments: document analysis, participant observation, audiovisual records, and field notes. The findings of the investigation were mapped from three categories of analysis, Child-child relationship, Teaching practices and Space and environment. It was possible to observe inclusion processes that brought the children closer to each other, making them perceive themselves and others, and the stimulating to play together, which breaks paradigms such as those that separate children homogeneously in special classes.

Keywords: Inclusion. Autistic Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Playful Intervention.

INTERVENCIONES LUDICAS INCLUSIVAS:

[1] Pesquisa de Mestrado em Educação, com financiamento da CAPES/PROSUC.

[2] Sou Mestre em Educação Pela Universidade Católica de Santos (Unisantos), Pós graduado em Atividade Física para pessoas com Deficiência (UFJF), em Educação Física Escolar. Formado em Pedagogia pela Unesp (campus litoral) e em Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Trabalho na Prefeitura municipal de Santos e Cubatão como Professor de Educação Básica.

[3] Pós-Doutora em Educação pela Universidade Católica Portuguesa - campus Lisboa- Doutora em Educação (FE-USP), Professora –assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/São Paulo, Brasil. Na instituição coordena o Observatório de Políticas Públicas Educacionais: Infâncias, Educação Integral e Pesquisa- Formação (CNPQ) com ações nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

posibilidades y dificultades de interacción y comunicación de niños con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en las clases de Educación Física para niños

Resumen: El objetivo de la investigación es analizar las posibilidades y dificultades de interacción y comunicación a través de intervenciones lúdicas inclusivas en preescolar, en clases de educación física con niños autistas. Los sujetos de investigación fueron tres niños de tres aulas preescolares de una institución pública municipal de Santos / SP, con un caso de autismo en cada sala, utilizando los siguientes instrumentos: análisis documental, observación participante, registros audiovisuales y Diario de Campo. Los resultados de la investigación se mapearon a partir de tres categorías de análisis, relación niño-niño, prácticas de enseñanza y espacio y medio ambiente. Se pudo observar procesos de inclusión que acercaron a los niños entre sí, haciéndolos percibirse a sí mismos y a los demás, y también el estímulo para que jueguen juntos, sirviendo para romper paradigmas como los que separan a los niños de manera homogénea en aulas especiales.

Palabras clave: Inclusión. Trastorno del Espectro Autista. Educación de la Primera Infancia. Intervención Lúdica.

Introdução

Em decorrência das Políticas de Inclusão como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) , as crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) estão inseridas nas escolas regulares e aos professores e equipe escolar cabem a tarefa de promover a inclusão, porém nem sempre se conta, nas escolas, com os apoios necessários (material pedagógico específico, recursos didáticos, adaptação de espaços, estratégias de ensino, tecnologias assistivas e formação pedagógica) para realizar as mediações, a depender do tipo e severidade do Transtorno. Refletir em que condições o brincar das crianças com TEA acontece na pré-escola e como as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física implicam a inclusão significa levar em consideração os interesses e os conhecimentos das crianças e das famílias que ali convivem diariamente.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta, de diversas formas, a capacidade da pessoa de se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder ao ambiente em que vive. A criança com TEA, por possuir meios de comunicação diferenciados dos padrões usuais de comunicação, não consegue se fazer entender em situações que requeiram intervenções de urgência, ou mesmo nas várias situações incômodas (para a

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

criança autista), pois, segundo Araújo e Schwartzman (2011), pode ter atitudes violentas ou apáticas como formas de expressão, sendo necessárias alternativas e intervenções em ambientes educativos.

No Brasil, atualmente, há um crescente movimento pela organização de ambientes educativos que atendam a demandas sociais de inclusão desde a infância, havendo uma atenção para as diferenças, pois é determinada por uma marcação simbólica em referência a outras identidades (SILVA, HALL, WOODWARD, 2014). Desse modo, esse tema ganha centralidade nos debates pela igualdade de direitos, especialmente com a Lei Federal n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, representando avanços na consolidação de Políticas Públicas Inclusivas (BRASIL, 2012).

Freitas e Gimenez (2015) afirmam que, apesar do avanço na compreensão das deficiências ainda de forma isolada, há carência de informações acerca do processo de intervenção em ambientes inclusivos - o que se aplica também aos casos de transtornos, como os casos de TEA. Nesse sentido, cabe nos perguntarmos: as escolas e os profissionais da Educação estão preparados para lidar com esse público? Como acontece o trabalho em Educação Física com a criança autista? Quais práticas pedagógicas e estratégias de ensino são as mais adequadas no dia a dia das escolas para incluir crianças com TEA?

Para compreender a situação de inclusão de crianças com TEA na escola realizamos revisão bibliográfica em periódicos científicos com no mínimo Qualis B1 nos periódicos: Movimento, Motrivivência, Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Journal of Health & Biological Sciences. Identificando produções que tratam do tema da inclusão e do TEA, especificamente na área da Educação Física (EF) e de Educação em periódicos científicos como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de dados da Capes voltados para a prática pedagógica nessa área, com o intuito de aproximar o objeto de estudo da criança com TEA às aulas de EF no Brasil.

Com os descritores: Transtorno do Espectro Autismo, Inclusão, Educação Física Infantil e Intervenção Lúdica, identificamos nas pesquisas cerca de 69 artigos dos quais 21

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

fizeram parte da revisão bibliográfica, além de 4 teses e 2 dissertações que abordavam a situação de crianças com TEA envolvidas individualmente nas aulas, análises de professores em sua formação para o trabalho com a inclusão, estratégias de ensino--aprendizagem e as relações com familiares de pessoas com deficiência ou transtorno. Observamos, do mesmo modo, haver investigações que tratam sobre a comunicação e a linguagem de crianças com TEA, além de trabalhos abordando a importância da EF para a inclusão de crianças com TEA, assim como o papel das brincadeiras na interação, socialização e representação simbólica para esse público.

A partir desse ponto, iniciamos a investigação dos dados sobre a criança com TEA no contexto educacional no município de Santos, região da Baixada Santista em São Paulo, considerando que o número de crianças matriculadas com TEA vem aumentando nas escolas regulares. O total de Pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculadas na rede Municipal de Educação de Santos em 2018 era de 967. Pessoas que apresentavam alguma deficiência como: deficiência visual, físico, intelectual ou mental era de 53%. No caso do TEA, eram 457 crianças diagnosticadas (SANTOS, 2018), isto é, cerca de 47% das crianças matriculadas no Sistema Municipal de Ensino de Santos apresenta esse diagnóstico - um número aparentemente alto e que merece ser mais estudado, considerando que se trata de um transtorno recentemente identificado pela área médica e que requer uma reorganização das escolas e dos profissionais da Educação para dar conta do atendimento especializado que tais pessoas requerem.

Decorrente dessa justificativa, o objetivo da pesquisa é analisar as possibilidades e as dificuldades de interação e comunicação por meio de intervenções lúdicas inclusivas na pré-escola, em aulas de educação física com crianças autistas

Como referenciais teóricos nós nos baseamos em Baptista e Bosa (2002) para a compreensão do TEA; Siqueira, Chicon (2016); Fiorini, Manzini (2016); Freinèt (1974); Rego (2014); Oriolo (2015) para subsidiar as estratégias de ensino e práticas pedagógicas; em Vigotsky (1997; 1998) para o embasamento na perspectiva histórico-cultural. Para balizar o conceito de inclusão, utilizamos as ideias de Mantoan, Prieto (2006); Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Ferreira (2014); para o aprofundamento sobre o tema do lúdico nós nos apropriamos dos estudos de Huizinga (2010) e para o brincar utilizamos os estudos

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

de Kishimoto e Santos (2016) e de Brougère (2008) com o conceito de cultura lúdica e de brincadeiras.

O desafio da escola inclusiva

Para haver um processo efetivo de inclusão, torna-se indispensável a participação, o compromisso e as ações da sociedade, com objetivos comuns para proporcionar o direito à educação (para todos), uma vez que os benefícios de uma escola inclusiva são diversos. As salas de aula inclusivas propiciam aprendizagens baseadas em habilidades acadêmicas, da vida diária, comunicação e sociais (ALVES, DUARTE, MOLLAR, 2013). Um dos primeiros benefícios para crianças com TEA em ambientes inclusivos é o convívio social, que pode facilitar sua vida em comunidade, desenvolvendo-a no presente e preparando-a para o ambiente educacional em geral. Desse modo, a criança aprende a interagir com outras crianças e adultos (iguais e diferentes).

A escola inclusiva, segundo Ferreira (2014), traduz-se num conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade dos estudantes, que, por sua vez, devem representar a diversidade humana. Na condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os estudantes sejam iguais, como é o caso do modelo escolar massificado em vigor. A inclusão "propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular" (MANTOAN, PRIETO, 2006, p.16).

A construção de uma escola inclusiva é um processo e existem diversas barreiras como a resistência de instituições especializadas às mudanças, a neutralização do desafio à inclusão, práticas homogeneizadoras, meritocráticas, por vezes - por parte de alguns profissionais da Educação - que podem levar à exclusão, com atitudes preconceituosas e paternalistas em relação ao sujeito diferente (MANTOAN, PRIETO, 2006), assim como com relação às crianças com transtornos em geral. Além disso, há outros pontos a se considerar quanto às resistências da inclusão como os grupos que tratam das deficiências/transtornos em geral, assim como casos de famílias que apresentam dificuldades em dialogar com a escola a respeito das dificuldades, pois acreditam que as escolas especiais estejam mais

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

preparadas do que as escolas regulares, por possuírem equipes multiprofissionais para trabalhar com as crianças, mesmo em grupos homogêneos. Nesse sentido, Tambara (2016), após analisar as narrativas de mães em relação à entrada de seus filhos com deficiências na escola, aponta a percepção das famílias acerca das diferenças comportamentais com outras crianças nessa fase. Dentre essas percepções estão: a) a busca de sentidos e compreensão por parte da família, b) a importância da escola para a criança com TEA e as expectativas das mães quanto à escolarização de seus filhos.

Desse modo, compreendemos que há a necessidade de reorganizar as instituições escolares, a fim de criar ambientes inclusivos e de bem-estar para atender a todos, sem exceções, além de fazer uso de instrumentos de acessibilidade e materiais alternativos de apoio. Para obter resultados positivos, consideramos importante que a EF inclusiva relevasse: a singularidade, o estilo-modo de aprendizagem de cada criança, uma avaliação diferenciada de aprendizagem e haver coerência nas atitudes de todos os envolvidos na escola, sobretudo os professores (FERREIRA, 2014), pois o enfoque dado à perspectiva técnica pelo professor de Educação Física pode criar condições para o isolamento com os demais professores, além do desconhecimento mútuo e o confronto entre profissionais (GOMÉZ, 1998), para que o trabalho com a diversidade/diferença alcançasse todas as crianças, por meio de ações integradas entre o corpo docente, a direção e a equipe administrativa e técnica, além de fazer uso de materiais de apoio como citado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), visando eliminar barreiras que impedem as crianças de participar de ações no contexto escolar e respeitar cada um como sujeito de direitos.

A comunicação e a interação de crianças com tea na escola

Para compreender a relação da criança com TEA na escola é preciso ter claro sua dinâmica interativa. Caetano *et al* (2015) apontam que a capacidade de comunicação no TEA é afetada entre 30 a 40% das crianças no espectro, que não desenvolvem linguagem verbal. Da mesma forma, Baptista e Bosa (2002, p.33) salientam que

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> A dificuldade de compreender o que acontece com as crianças, em especial a falta de linguagem com finalidades comunicativas (naquelas que falam), os rituais e estereotipias (que denunciam a condição da criança, já que na maioria, nada pode ser identificado pelo seu aspecto físico) são uma das fontes frequentes de queixa e de dor.

Uma forma de facilitar a comunicação e a interação de crianças com TEA na pré-escola é conhecer as dificuldades próprias de cada criança e procurar meios destinados a minorar os comportamentos disruptivos; considerando que a fase pré-escolar é um período de adaptação para todas as crianças, pois geralmente é o período de ingresso das crianças em instituições fora da família, podendo causar eventuais angústias, seja da parte da criança ou dos pais, uma vez que a separação do filho pode se tornar uma dificuldade.

Bosa e Teixeira (2017) apontam que as intervenções mais efetivas são aquelas que incluem atividades que estimulam diferentes campos sensoriais, combinando os possíveis estímulos para audição, visão, gustação, toque, cheiro, balanço, movimento e percepção do seu corpo.

Apoiamo-nos nas contribuições da teoria de Vygotsky (1997) que atribuía um valor predominante às relações sociais no processo de construção do sujeito. Utilizamos, igualmente, os conceitos de mediação para compreender as interações e a comunicação com as crianças. A abordagem histórico-cultural ajuda-nos a perceber a relação entre os processos individuais que são constituídos pelas interações sociais com o outro e essa relação – no caso das aulas de EF – ocorre por intermédio dos materiais pedagógicos (elementos visuais).

Baptista e Bosa (2002) explicam que, por meio de processos de inferência, o adulto pode compreender melhor o que a criança pequena quer dizer ou comunicar com gestos, movimentos corporais e no olhar. A ausência dessa inferência, construída e reconstituída na relação entre o adulto e a criança, pode causar danos para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem.

Para o trabalho de intervenção dirigido à criança com TEA, existem abordagens empregadas na escola que podem facilitar a inclusão dessas crianças. Entre elas o método Picture Exchange Communication System (PECS), que é um sistema de comunicação alternativa com trocas de figuras e que tem por objetivo desenvolver e aprimorar a comunicação. Na pesquisa utilizamos comunicação alternativa assemelhando-se ao PECS,

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

com imagens visuais para facilitar a interação e a comunicação entre todas as crianças, especialmente as crianças com TEA.

Metodologia

A pesquisa configura-se como pesquisa qualitativa e envolve a prática do próprio pesquisador como professor de EF infantil em ambiente inclusivo. O universo da pesquisa compreendeu três crianças de três turmas de uma unidade de educação infantil pública do município de Santos/SP, com cerca de 65 crianças entre cinco e seis anos de idade. Os instrumentos de pesquisa foram: i) análise documental de documentos orientadores sobre as Políticas de Inclusão no Brasil, relacionando o Plano Municipal de Educação (PME, 2015) do município, o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019a)da escola, Plano de Curso da Educação Infantil (PCEI, 2019b) e Plano de Curso de Educação Física (PCEF, 2019c), por meio de análise de conteúdo e ii) observação participante com registro audiovisual das aulas de educação física e Diário de Campo com roteiro pré-elaborado.

Observamos três turmas da pré-escola (A, B, C), totalizando três crianças com TEA. Foram realizadas atividades lúdicas, utilizando no início e ao final da aula, roda de conversa nos momentos coletivos, tendo como foco a cooperação entre as crianças, o trabalho com o meio físico e social e a avaliação. Com base em Freinèt (1974) adaptamos o 'jornal de parede' ao final das atividades, por meio das indicações de "Eu felicito, eu proponho, eu crítico" – junto a uma forma de comunicação alternativa (elementos visuais).

A pesquisa desenvolveu-se em quatro fases. A primeira e a segunda fase (exploratórias) objetivaram a delimitação do campo de pesquisa: i) com períodos de observação e registro - com a finalidade de aprofundar o tema e explorar o ambiente do campo a ser investigado - no período entre abril e maio de 2018, no acompanhamento das aulas de EF relativas a duas turmas de jardim (A, B) no período da tarde, com cerca de 45 minutos, duas vezes por semana com cada turma. Cada sala tinha uma média de 16 crianças presentes e apresentava pelo menos uma criança com o diagnóstico de TEA; ii) com observações focadas no mês de maio de 2019 - com as mesmas crianças do ano anterior, mas agora turmas de pré-escola (A, B, C), seguindo roteiro de observação organizado após as

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

primeiras impressões das aulas observadas anteriormente, por meio de registro em vídeo (BAUER, GASKELL, 2002).

A terceira fase foi realizada no mês de junho de 2019, com turmas de pré-escola, com base na Pedagogia de Freinèt que apresenta um modo de pensar a escola em que as crianças são protagonistas e responsáveis por seus atos, favorecendo a autonomia, a corresponsabilidade e a resolução de conflitos. Nesse sentido, Freinèt (1974) afirma que a aprendizagem é uma atividade construtiva da criança. Os 'jornais de parede' – que adaptamos para a pesquisa – são compostos de envelopes com o seguinte dizeres: 'eu felicito, eu critico, eu proponho', criando situações para que as crianças reflitam sobre suas ações, desperte a curiosidade e observe a si e aos outros em coletivos. Desenvolvemos rodas de conversa no início e ao final da aula, com indagações pertinentes para a pesquisa, além das observações das interações realizadas após as reflexões. Na quarta fase – realizada em novembro de 2019 – finalizamos a reorganização nas rodas de conversa, tendo como referência o problema e os objetivos da pesquisa nas rodas iniciais e finais em cada aula, introduzindo elementos visuais, indicando a rotina inicial com as imagens dos materiais pedagógicos utilizados como bola, pé de lata, trampolim, bambolê, cavalo de madeira, pneus, entre outros objetos pedagógicos que fizeram parte da aula para facilitar a comunicação com as crianças, pois a inclusão implica mudança de perspectivas educacionais, para alcançar pedagogicamente todas as crianças (MANTOAN, 2015).

Reforçamos o uso de elementos visuais (comunicação alternativa) no início de cada roda de conversa, apresentando uma rotina simples de organização do ambiente com os materiais pedagógicos de EF numa placa feita de EVA, para estabelecer comunicação com as crianças por meio de imagens (com fotos reais indicativas do ambiente de aula e dos materiais pedagógicos indicando uma sequência simples das atividades lúdicas na aula, que podiam ser colados e descolados da placa, conforme a rotina das vivências do grupo) para facilitar o entendimento das orientações para todos (previsibilidade), sobretudo para as crianças com TEA, o que estimulou a comunicação e a interação entre os pares. Rego (2014) afirma que, para Vigotsky, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios que se constituem nas ferramentas auxiliares da atividade humana.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para simplificar, uma placa com as imagens ficou permanentemente afixada no armário no salão de atividades, com a sequência de imagens dos materiais para uso na aula para que as próprias crianças pudessem visualizar a qualquer momento e, eventualmente, alterar a dinâmica das aulas, colocando ou tirando algum material disponível no ambiente, em diálogo com Brougère (2008) que entende que a criança se situa na sua prática lúdica diante de imagens constituídas, daquelas que emana dos brinquedos e daquelas que provêm do seu círculo.

Resultados e discussão

Para problematizar os achados da pesquisa, utilizamos a triangulação metodológica dos instrumentos de pesquisa, para garantir coerência e credibilidade aos dados. Procedemos a análise de documentos orientadores, que são o Plano Municipal de Educação (PME) do município, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada, o Plano Curricular de Educação Infantil (PCEI) e o Plano Curricular de Educação Física CPCEF) do professor pesquisado. O PME, apesar de apontar ações transformadoras e democráticas, baseia-se em modelos empresariais, o que indica contradições entre os objetivos educacionais para a Secretaria Municipal de Educação de Santos e para a escola pesquisada - que representam uma forma de reprodução do que ocorre na sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) apresentam uma concepção de Educação transformadora, democrática e diversificada com o intuito de potencializar as relações humanas (BRASIL, 2010), sendo contrária ao proposto no PME analisado. Já o PCEI, que têm como pressupostos teóricos os temas da Gestão Democrática e participativa de todos envolvidos na educação, apresenta uma concepção de professor reprodutor de ações organizadas e a concepção democrática fica em segundo plano. No PPP, os pressupostos baseiam-se no modelo empresarial *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*, traduzido como Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), que é uma metodologia de estudo de mercado, utilizada nos meios empresariais, sendo importante ressaltar que o documento vem da Secretaria Municipal de Educação semipronto e é dirigido às escolas. As DCNEI apontam, da mesma forma, para uma concepção sobre educação de

crianças que apresenta a visão de trabalho em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010).

O PCEF apresenta-se com viés tradicional, tendo a concepção de professor entendida como um profissional prático. Fiorini e Manzini (2016, p. 49) explicam os motivos das dificuldades dos professores de Educação Física para criar condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e autismo: a elaboração das estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e a seleção dos conteúdos. Assim, a análise dos documentos citados apontou para contradições entre as orientações legais (nacional) e as orientações em âmbito municipal como, por exemplo, os objetivos educacionais do município e da escola pesquisada, pois apresenta um discurso democrático, mas sem indicações claras de estratégias para o processo de inclusão, além de não contar com a participação efetiva dos profissionais envolvidos em sua elaboração.

Já nas observações audiovisuais da rotina de aula, emergiram elementos que nos ajudaram a perceber como a aula de EF era conduzida no início na fase exploratória (modelo tradicional) e como foram sendo modificadas as atividades com todas as crianças, ao longo da investigação, com o intuito de possibilitar maior interação e comunicação entre os envolvidos na pesquisa, o que nos remete à Lei Brasileira de Inclusão (2015) que traz uma visão da Pessoa com Deficiência (PCD) como cidadão de Direitos pleno em todas as situações, pela valorização humana à frente de sua diferença, restando evidente a observância ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Intencionamos tornar visíveis as crianças com TEA para as outras crianças, de modo que todas perdessem o medo de aproximação, interação e comunicação. Corroborando com, Siqueira e Chicon (2016), ao citar Surian, afirmam que as deficiências nas capacidades sociais impedem o desenvolvimento de amizades íntimas, mas não impedem a formação de relacionamentos duráveis e de intensas relações de apego. Como exemplo, citamos o processo de inclusão na roda de conversa inicial em que era lançado um desafio para todos como: i) as crianças teriam de brincar em duplas, ii) trios, iii) quartetos, com a finalidade de que elas pudessem brincar ludicamente entre seus pares, como afirma Huizinga (2010) que ressalta o caráter não sério da brincadeira, de extrema importância para a criança, uma vez

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização, sendo inerente ao próprio homem.

Ao final de cada aula era indagado às crianças sobre as percepções de como foi brincar com os colegas, o que gerou debates entre as crianças, nas indagações do professor ao utilizar o "eu felicito", "eu crítico", "eu proponho" - como apresentado a seguir:

> Uma das meninas da sala pré - C, que afirma que não gosta de brincar com a criança autista e outras duas crianças rebatem o argumento, dizendo que não brincaram no dia com a criança autista, porque não queriam brincar naquele momento, mas que gostavam dele. Além disso, outros meninos, do mesmo modo, afirmaram ter medo, ou ficarem afastados da criança autista, por ficarem assustados quando ele movimentava repetidamente as mãos (estereotipias). Na sequência desse debate, uma das meninas dizia que podiam trazer outros materiais para brincarem juntos, assim como elas tentavam se aproximar dos autistas sempre que estavam sem brincar com outros grupos, como na brincadeira da amarelinha de centopeia. (Diário de Campo, 25/06/2019).

Outro ponto importante analisado na roda de conversa final no decorrer das reflexões do professor foram as percepções das crianças quanto à utilização de material visual, possibilitando o entendimento pelas crianças do que estava sendo proposto pelo professor, além de motivar a criança para participar efetivamente da aula como apresentado no registro da observação de uma aula:

> As crianças apenas dizem que foi legal brincar do lado de fora. Algumas crianças pegam o material com as fotos (elementos visuais) dizendo que é legal olhar as imagens que eles brincaram. Uma criança com TEA aproxima-se do professor e diz: "Tio" agora eu sei o que você quer fazer na brincadeira´´. A utilização dos elementos visuais pelo professor facilitou o entendimento das crianças para a proposta das atividades, assim como motivou a criança autista para participar ativamente da aula. (Diário de Campo, 05/11/2019).

Nas observações das rodas de conversa constatamos, em parte do grupo, a dificuldade em lidar com o outro/diferente. Isso pode ter ocorrido por falta de um compromisso maior da instituição investigada em trabalhar com as diferenças, embora no PPP da escola conste um trecho sobre educação especial, não há referências a respeito de ações integradas entre a escola, as famílias, professores e crianças, principalmente sobre os casos de TEA.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Nos registros de observação relatados em Diário de Campo (DC), procuramos identificar as características analisadas nessa investigação. Para isso, definimos as unidades de análise (DC em temas), a partir dos objetivos de pesquisa. Após a escolha do documento a ser verificado, fizemos uma leitura detalhada de cada dia de gravação e que foram descritos em DC, separando em temas que associavam ao objeto de estudo. O primeiro tema que emergiu da leitura foram as Relações de troca de experiência (brincadeiras) entre as crianças sem autismo e de crianças com autismo. Nesse ponto, elaboramos a categoria: relação criança-criança e criança sem autismo-criança e com autismo, com as subcategorias temáticas: a) Ausência de Interação; b) Invisibilidade das crianças com TEA; c) Percepção das crianças d) Tentativa de aproximação e comunicação e) Relação de Gêneros. As subcategorias citadas apontam como o contexto das relações nas brincadeiras foram destacando-se durante as observações das aulas, descritas e gravadas.

O segundo eixo identificado na pesquisa foi a Prática Docente. Notamos ao longo desse processo uma mudança das práticas: de um professor numa perspectiva técnica para uma aproximação do professor numa perspectiva de reflexão da prática para a reconstrução social. Dessa forma, identificamos uma aproximação entre o Saber e o Fazer docente. Saul e Saul (2017), ao trazerem os princípios constitutivos da obra de Paulo Freire, afirmam que o saber/fazer é a primeira relação que se concebe ao ensinar que não se dissocia do aprender, além disso, pressupõe a construção do conhecimento e não sua transmissão passiva.

A reflexão crítica da prática do professor pode se revelar como elemento importante na formação docente por constituir a relação dialética ação/reflexão/ação. Os pontos identificados nesse processo foram a intencionalidade nos jogos e brincadeiras propostas nas aulas e a reflexão e a avaliação do professor durante as descrições em DC que serão apresentadas à frente.

O terceiro eixo analisado: Espaço e Ambiente – entendido como local para atividades pedagógicas definido pelos objetos, materiais didáticos e cenários que o envolve e o ambiente entendido como as relações estabelecidas nesse espaço físico entre as crianças e adultos. Do mesmo modo, Barbosa (2006, p.120) afirma que

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

As relações estabelecidas, a partir das descrições das aulas de Educação Física na Educação Infantil, constituem-se como ambiente fundamental das crianças num espaço escolar e um ambiente de aprendizagem caracterizado por mediações e intenções. A partir das análises, surgiram as subcategorias: a) Espaço e Materiais; b) Espaço externo e espaço interno; c) Interação Positiva; d) Atividades Lúdicas e movimento e) Disposição e uso dos materiais.

O primeiro eixo – criança com e sem TEA – apontou as dificuldades nas relações de troca entre as crianças e a falta de um ambiente acolhedor e inclusivo, assim como as ações que aproximaram as diferenças na instituição educacional, rompendo os limites da aula de EF. É importante observar que nas rodas de conversa as crianças puderam debater suas relações, percebendo o outro (criança com TEA) como iguais e diferentes. Nesse sentido, Oriolo (2015, p. 22) afirma que

> Ao falar da disposição da roda ou círculo explica os vários significados que a roda pode ter, desde controle, vigilância e disciplina, isto é, as relações de poder, assim como uma forma de transmissão dos saberes, conhecimento entre gerações e culturas além de permitir a comunicação entre pessoas, ou seja, a roda demarca o espaço do encontro e da inclusão, porque nenhuma roda está fechada em si, podendo se abrir sempre para mais pessoas.

Além disso, a organização da escola não apresentava em seus documentos orientadores possibilidades no sentido de auto-organizar ambientes de construções coletivas nas brincadeiras lúdicas, sem separação de meninos e meninas, o que reforça os estudos de Kishimoto e Santos (2016) que apontam como as representações de gênero são produzidas desde a infância, sobretudo nos brinquedos e brincadeiras e como essas concepções implicam relações de poder e se inscrevem nos corpos e nas identidades, acrescentando como os currículos podem contribuir para a posição de submissão e de desvantagem econômica entre mulheres e homens.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

No segundo eixo – Prática Docente – identificamos uma aproximação entre o Saber e o Fazer docente, indicando ações que tiveram êxito como brincadeiras lúdicas, assim como as ações diretivas por parte do professor que foram conduzidas e modificadas ao longo do processo de observação. Entre as categorias apresentadas, houve a possibilidade de rever práticas diretivas nas ações do professor, além de compreender o contexto da pesquisa na visão do próprio pesquisador, o que fez alterar a dinâmica das aulas de Educação Física rígida de caráter técnico, transformando-a, paulatinamente, em atividades lúdicas. Dessa forma, o corpo deixa de ter um entendimento mais focado em sua dimensão biológica e passa a valorizar as possibilidades de movimento e a convivência social, transitando da EF Adaptada para a EF Inclusiva (FERREIRA, 2014).

O terceiro eixo – Espaço e ambiente – assinala a importância da organização dos espaços para a criação do ambiente inclusivo nas aulas. Nesse sentido, o documento 'Práticas Cotidianas da Educação Infantil' (BRASIL, 2009) explica que a organização do tempo e do espaço na pré-escola precisa oferecer experiências diversas com outras crianças e brincadeiras que estimulem o desenvolvimento (BRASIL, 2009)**.** Para Vigotsky, quando o homem modifica o ambiente por meio do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro (REGO, 2014). Assim, pudemos inferir que a diferença dos locais (interno, externo) ocasionou maior ou menor interação nas brincadeiras, conforme a utilização do espaço, proporcionando mais dinamismo nas escolhas, por parte das crianças, quanto aos materiais, em ocasiões em que o ambiente criado para a atividade inclusiva acontecia em espaço amplo. Da mesma forma, auxiliando, de modo geral, o reconhecimento do outro pelas crianças não autistas.

A esse respeito Kishimoto (2016) assevera que a criança, quando brinca, está tomando uma certa distância da vida cotidiana, isto é, está no mundo imaginário. Ocorre que as atividades lúdicas iniciaram com maior frequência a partir da reelaboração das aulas, após a fase exploratória, o que provocou uma mudança no olhar do professor para as crianças como sujeitos, além das relações com o espaço, ambiente e com as próprias crianças. Kishimoto (2016) afirma que Vigotsky valoriza o fator social, mostrando que, no jogo de papéis, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. Vigotsky (1998) afirma ainda que os

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

processos individuais são constituídos pelas interações com o outro, além do desenvolvimento intelectual das crianças que ocorre em função dessa interação social e condições de vida.

Podemos deduzir que a forma de elaborar os espaços cria sociabilidades e influencia na dinâmica das aulas e na criação de ambientes (que supõem relações, para além do espaço físico) – assim como sua delimitação interfere diretamente nas escolhas das brincadeiras pelas crianças e nas interações com seus pares, sendo que a mediação do professor, a organização dos materiais e sua utilização motivaram as vivências lúdicas, o que nos faz acreditar na importância do papel do professor, na preparação intencional do espaço físico e na transformação do ambiente coletivo na escola.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa centrou-se em analisar as dificuldades e as possibilidades de práticas corporais com intervenções lúdicas na pré-escola, sob um olhar inclusivo de crianças com TEA. Nesse sentido, uma das mudanças observada na prática docente refere-se à roda de conversa inicial, esclarecendo para as crianças as motivações sobre o brincar em pequenos grupos (duplas ou trios) sem que ninguém ficasse sozinho e as rodas de conversa de avaliação ao final da aula, proporcionando a reflexão com as crianças, na intenção de que elas percebessem as relações com o outro/diferente (crianças com TEA) nas aulas e iniciassem um processo de interação e de comunicação entre todas. A introdução dos elementos visuais facilitou a previsibilidade pelas crianças, de modo a contribuir com a comunicação e a interação, apontando para um entendimento da dinâmica da aula por todas e não somente por parte das crianças com TEA, sendo significativa a mudança das práticas pedagógicas com viés tradicional nas aulas de EF, para vivências dinâmicas, dialógicas e participativas, estimulando a inclusão. Assim, foi possível perceber que as crianças com TEA participavam ativamente em grupos nas aulas de EF como sujeitos de direitos, como todas as crianças, com ambientes inclusivos, com a ajuda de materiais de apoio (elementos visuais), favorecendo a interação e a comunicação.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Outro fato significativo foram as orientações e as indagações durante a roda de conversa inicial e final que aproximaram as crianças entre si, fazendo-as perceber umas às outras e a brincarem juntas, servindo para diminuir as distâncias que separam crianças homogeneamente em turmas especiais.

De modo geral, a pesquisa contribuiu para o alargamento dos olhos do pesquisador/professor e professor/pesquisador para a compreensão das diferenças nos contextos educacionais, o que nos leva a desenvolver melhor a docência – em um processo contínuo de formação. A escola pesquisada, em nossa visão, não desenvolveu ainda coletivamente a perspectiva da inclusão em suas práticas, pois os atos descritos no trabalho tornaram visíveis ações isoladas para promover a inclusão. Importante salientar que os elementos visuais utilizados hoje fazem parte da rotina das aulas de EF da escola investigada, de modo que as atividades lúdicas, a roda de conversa e a reorganização dos espaços físicos contribuíram para a concretização de ambientes lúdicos inclusivos.

Para concluir nosso aprendizado, utilizamos das palavras de Sassaki (2011, p.1): "nenhum resultado a respeito da pessoa com deficiência sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência", ou como percebemos agora as crianças: "Nada para criança, sem a criança".

Referências

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edilso; MOLLAR, Thais Helena. **Educação física escolar**: atividades inclusivas. São Paulo: PHORTE, 2013.

ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (Org). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz. **Autismo**: avaliação psicológica e neuropsicológica. 2. ed. São Paulo: Hogrefe, 2017.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 15 julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 abril 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 abril 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 abril 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAETANO, Sheila Cavalcante *et al.* (Org.). **Autismo, Linguagem e Cogniçã**o. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERREIRA, Eliana Lucia. **Esportes e atividades físicas inclusiva**s. 3. ed., v. 5, Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em relação à Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan. Mar., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0049.pdf. Acesso em: 15 julho 2018.

FREINÈT, Célestin. **O jornal escolar**: técnicas de educação. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREITAS, Alessandro; GIMENEZ, Roberto. **Educação Física Inclusiva na educação básica**: reflexões e propostas e ações. Vol. 1. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GOMÉZ, Angel Ignácio Peréz. A função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: Diferentes Perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMÉZ, Angel Ignácio Peréz. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.353-375.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. (Orgs.). **Jogos e Brincadeiras:** tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar -** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yochie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set, 2011, Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf. Acesso em: 21 abril 2021.

ORIOLO, Maria Rita. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência Curumim. In PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Programa Curumim**: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: SESC São Paulo, 2015, p. 123-151.
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS. **Projeto Político Pedagógico** (Mimeo). Santos, SP, 2019a.

SANTOS. **Plano de Curso de Educação Infantil** (Mimeo). Santos, SP, 2019b.

SANTOS. **Plano de Curso de Educação Física** (Mimeo). Santos, SP, 2019c.

SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. Secretaria de Educação. Autorização para pesquisa na Unidade Escolar. **Processo n.64869/2018-11, 2018**. Disponível em: https://www.santos.sp.gov.br/?q=servico/consulta-de-processos. Acesso em: 14 abril 2021.

SANTOS. Lei nº 3.151 de 23 de junho 2015. **Plano Municipal de Educação**. Santos, SP, jun., 2015. Disponível em: https://www.egov.santos.sp.gov.br/legis/documents/5430. Acesso em 14 de abril de 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós sem nós**: da integração à inclusão, 2011. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos. Acesso em: 20 agosto 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber / fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cad. Pesquisa**., São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr., 2017. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6800/4361. Acesso em: 01 junho 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIQUEIRA, Mônica Frigini; CHICON, José Francisco. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

TAMBARA, Marli Palomares. **A percepção de mães de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) a respeito das primeiras experiências escolares de seus filhos na Educação Infantil** - um estudo construído a partir das narrativas. 2016. 255 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós--Graduação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor,1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed., Editora Martins Fontes, 1998.

Submissão em: 02-04-2021

Aceito em: 22-07-2021

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE E SUAS POSSIBILIDADES EM FEIRAS DE AGRICULTURA FAMILIAR: a construção de saber na coletividade

Gisleine Cruz Portugal[1]
Sérgio Botton Barcellos[2]

Resumo: Os processos educativos ocorrem em diversos contextos e espaços na vida das pessoas a partir de experiências que ganham sentido em seu cotidiano. O objetivo a partir deste trabalho é promover uma discussão teórica sobre a educação não-formal presente no espaço social das feiras livres de produtos oriundos da agricultura familiar, como espaço de reflexão sobre o conhecimento popular, baseado no conceito de educação popular e dialogando com a Educação Ambiental. Para isso, realizamos uma pesquisa sistemática através de uma revisão bibliográfica, apoiada em autores e estudos de caso que fazem parte de uma agenda de pesquisa para o projeto de doutorado da autora sobre o tema. A partir dos estudos analisados, as feiras podem ser entendidas como um espaço de afirmação dos saberes do campo, que impulsionam práticas cotidianas de trabalho de grupos populares e subalternos, através dos encontros promovidos nestes espaços. Diferentes das instituições educativas tradicionais, eles representam uma possibilidade de construção coletiva de saberes, em que os objetos de conhecimento não são uma propriedade nem para um, nem para outro indivíduo, mas sim a incidência de uma reflexão mútua de ambos, em que produtores e produtoras são os atores principais do processo de troca de saberes e aprendizados.

Palavras-chave: Agricultura Familiar. Educação Libertadora. Feira Livre. Educação Não-Formal. Conhecimento Popular.

EDUCATION IN PAULO FREIRE'S CONSTRUCTIONS AND ITS POSSIBILITIES IN FAMILY AGRICULTURE FAIRS: knowledge construction in collectivity

Abstract: Educational processes take place in different contexts and spaces in people's lives from experiences that gain meaning in their daily lives. The objective of this work is to promote a theoretical discussion on non-formal education present in the social space of free fairs of products from family farming, as a space for reflection on popular knowledge, based on the concept of popular education and dialoguing with the Environmental Education. For this, we carried out a systematic

[1] Pós-graduanda (Doutorado) em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande (FU

[2] Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais (DCS) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Entre dezembro de 2016 a 2020 foi Professor na área de Sociologia do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Sociologia na UFPel. Possui doutorado e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) com bolsa sanduíche financiada pela CAPES na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) - Espanha nos temas de migração e diversidade étnica. Possui Especialização em Educação Ambiental e Graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordena o Grupo de Pesquisa Dinâmicas Políticas, Estado e Movimentos Sociais - DIPEM/FURG. Atua em assessorias e pesquisas nas seguintes áreas: Políticas Públicas de desenvolvimento; Conflitos Socioambientais; Sociologia Rural e Ambiental; Agricultura Familiar e Camponesa; Educação ambiental.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

research through a literature review, supported by authors and case studies that are part of a research agenda for the author's doctoral project on the subject. Based on the studies analyzed, the fairs can be understood as a space for affirming the knowledge of the field, which boosts the daily work practices of popular and subaltern groups, through the meetings promoted in these spaces. Different from traditional educational institutions, they represent a possibility of collective construction of knowledge, in which the objects of knowledge are not a property for one or another individual, but rather the incidence of mutual reflection by both, in which producers are the main actors in the process of exchanging knowledge and learning.

Keywords: Family Farming. Liberating Education. Open Market. Non-Formal Education. Popular Knowledge.

LA EDUCACIÓN EN PAULO FREIRE Y SUS POSIBILIDADES EN LAS FERIAS DE AGRICULTURA FAMILIAR: la construcción del conocimiento en la colectividad

Resumen: Los procesos educativos se dan en diferentes contextos y espacios de la vida de las personas a partir de experiencias que cobran sentido en su cotidianidad. El objetivo de este trabajo es promover una discusión teórica sobre la educación no formal presente en el espacio social de las ferias de productos de la agricultura familiar, como un espacio de reflexión sobre el conocimiento popular, basado en el concepto de educación popular y dialogando con el Educación Ambiental. Para eso, realizamos una investigación sistemática a través de una revisión de la literatura, sustentada por autores y estudios de caso que forman parte de una agenda de investigación para el proyecto de doctorado de la autora sobre el tema. A partir de los estudios analizados, las ferias pueden entenderse como un espacio de afirmación del conocimiento del campo, que dinamiza las prácticas laborales diarias de los grupos populares y subalternos, a través de los encuentros que se promueven en estos espacios. A diferencia de las instituciones educativas tradicionales, representan una posibilidad de construcción colectiva del conocimiento, en que los objetos de conocimiento no son propiedad de uno u otro individuo, sino la incidencia de la reflexión mutua por parte de ambos, en la que productores y productoras son los principales actores en el proceso de intercambio de conocimientos y aprendizaje.

Palabras clave: Agricultura Familiar. Educación Liberadora. Mercado Abierto. Educación No Formal. Conocimiento Popular.

Introdução

Os processos educativos acontecem de diversas maneiras e espaços, existindo concepções diferentes do que é educação e como ocorre na vida das pessoas. Podemos trabalhar com a ideia de que o que se busca com a educação é promover experiências que permitam que as pessoas construam aprendizados que façam sentido para seus contextos de vida e para a sociedade. Porém, a educação formal e os currículos oficiais das instituições

educacionais, como escolas, faculdades, campanhas educacionais, da forma como conhecemos atualmente, não estão, muitas vezes, em consonância com esta proposta. O que é possível perceber, tradicionalmente, é a figura de um professor que é visto como o detentor de um saber, que seria transferido para os alunos, que "absorvem" tal conhecimento para então aplicá-los em atividades como provas e trabalhos que, por sua vez, são propostas para os mesmos sem sua participação no processo. Se construiu, a respeito destes espaços, a ideia de que seria ali o lugar determinado para ensinar as regras sociais da vida em comunidade e a produção de conhecimento.

No entanto, este formato não é a única forma de construir aprendizagens significativas. Um questionamento deste modelo foi elaborado por Paulo Freire, que defendeu outra proposta de educação, que não submetesse os aprendizes à uma condição subalterna, nem partisse do pressuposto de que eles se encontram em uma posição de "ignorância", de forma que a educação os retire de lá. O que o autor propõe é um reconhecimento dos seus próprios saberes como legítimos, e que sua realidade possa ser reconhecida como parte essencial do processo educativo.

Buscamos com este trabalho discutir aspectos de uma educação não-formal dentro desta perspectiva, em um espaço social promovido por diversas e diferentes pessoas: as feiras livres de produtos oriundos da agricultura familiar. Como elaborado por Danielli e Mackmillan (2018), os mercados municipais, categoria onde se encontram as feiras para tais autores, são locais de agrupamento de pessoas que atuam como "catalizador de sociedades" e possuem um potencial para a Educação e para a Educação Ambiental (EA). Este trabalho se configura em uma pesquisa bibliográfica sistemática para compreender como processos educativos em um espaço social como as feiras livres são abordados na literatura e, a partir disso, elaborar reflexões.

A justificativa para a elaboração deste artigo é elaborar um estado da arte sobre as práticas produtivas e os saberes populares dialogados e construídos em espaços como as feiras livres a partir do recorte da Educação Ambiental, investigando as relações presentes sob uma dimensão educacional neste espaço não-formal de aprendizagem.

Para tecer este debate, utilizamos como aporte para essa reflexão teórica autores e estudos de caso (TELES, SANTOS, 2019; DANIELLI, MACKMILLAN, 2018;

MONTEIRO *et al*, 2016; SOUZA, 2015; SILVA, STROFF, 2014; SCHNEIDER, FALCKEMBAK, FRANTZ, 2014; LUCENA, CRUZ, 2013; VEDANA, 2013) que fazem parte de uma agenda de pesquisa sobre o tema, com a finalidade de discutir as relações educacionais presentes desde o processo de organização, produção e comercialização das feiras. Partindo das experiências apresentadas pelos estudos de caso citados, escolhemos para esta análise qualitativa nos apoiar em textos de Paulo Freire que trabalham a questão da educação popular, e levantam reflexões sobre como foi construído o projeto ideológico do sistema educacional em nossa sociedade e as opressões que podem estar por trás dele.

Além da introdução e considerações finais o artigo é composto por dois tópicos no desenvolvimento que são denominados "As feiras livres como um espaço social educativo e os feirantes como seus atores principais" e "A educação em Paulo Freire e a interlocução com a realidade das feiras".

As feiras livres como um espaço social educativo e os feirantes como seus atores principais

As feiras livres são espaços de atividades econômicas e sociais muito antigos, que datam desde os primeiros agrupamentos humanos, quando da sua fixação em terras, o estabelecimento de propriedades, a domesticação de animais e cultivos vegetais para a alimentação. Segundo Souza (2015), as feiras livres surgiram a partir de mercados locais que buscavam suprir a população com itens cuja produção aumentou com o aprimoramento de técnicas agrícolas, passando a gerar excedentes para comercialização. No Brasil as feiras livres são datadas desde o período colonial, se estabelecendo como prática comum devido ao crescimento demográfico que permitia a maior comunicação entre os grupos produtores, e a diversificação da economia.

Para que elas aconteçam, se requer um esforço continuado dos(as) agricultores(as) tanto para preparar a produção, colher, higienizar, embalar, para que sejam apresentados os produtos para os(as) consumidores(as). Além disso, em muitos casos os produtores(as) se organizam em possíveis associações, cooperativas, e podem se vincular a grupos que defendam a promoção das feiras e incentivem a produção familiar. Ela é uma proposta de

produção que parte de pequenos(as) produtores(as) que tem o desejo de se manter trabalhando com a terra e tirar dela sua sobrevivência e de sua família, existindo a possibilidade, para além disso, de produzir alimentos de forma sustentável, em contraponto ao sistema de monocultura ou latifúndio, que empregam mão-de-obra assalariada.

Em perspectiva histórica é possível observar estas questões no processo de urbanização dos países considerados "subdesenvolvidos", e na distribuição de suas atividades econômicas, onde podemos alocar as feiras livres. Na revisão bibliográfica elaborada no trabalho de Souza (2015), a autora recorre ao geógrafo Milton Santos para explicar este processo, a partir de um modelo que se divide em dois circuitos econômicos, que convivem de maneira tensa, e disputam entre si por espaço e por legitimidade.

Há um chamado circuito superior, e um circuito inferior, explorados pela autora. O primeiro estaria relacionado com atividades econômicas ditas modernas, vinculadas à acumulação do capital e existência dos grandes conglomerados, que lançam mão de tecnologia de ponta. O segundo se caracteriza por estar vinculado à sobrevivência de atores das classes médias e populares, que possuem tecnologia pouco sofisticada. Estas, muitas vezes são marginalizadas pelo poder público, podendo ser qualificadas como antiquada ou obsoletas, por não possuírem uma ligação direta com a mundialização da economia e suas novas formas de comercialização. Na análise da autora as feiras livres estão no âmbito deste circuito dito inferior, pois nela se encontram mercadorias e produtos pouco processados, ou produzidos de forma artesanal, muitas vezes associado a um imaginário social contrastante com padrões de beleza, higiene e civilidade, que associavam esses espaços à sujeira, ilegalidade, desordem e atraso (SOUZA, 2015). Elas passam pela pressão e disputa de espaço no interior das cidades com comércios como o de supermercados, que em geral recebem vantagens políticas e econômicas para comercialização e crescimento das suas cadeias comerciais (VEDANA, 2013).

Mas não podemos deixar de refletir sobre o fato que ressalta Vedana (2013), de que "Se as feiras livres e mercados de rua ainda fazem parte da paisagem urbana é porque essa forma de comercializar alimentos permanece plena de sentido para seus [...] trabalhadores ou fregueses" (VEDANA, 2013, p. 46). Podemos ainda ressaltar que, para a autora, a figura do feirante pode ser reconhecida como um trabalhador urbano que se compõe como um

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

personagem complexo que transita entre múltiplas camadas, sendo proprietário de seu negócio, porém sem se tornar um micro ou pequeno empresário, e que ainda opera na administração e gestão. Por outro lado, se engaja em tarefas básicas como montar e desmontar barracas, carregar produtos e varrer o chão. Ademais, os(as) trabalhadores(as) das feiras dispõem de conhecimentos sobre economia, agricultura, importações e estão a par de transformações urbanas e rurais (VEDANA, 2013). Schneider, Falckembak, Frantz (2014) identificaram, ainda, em seu estudo[3], a percepção dos feirantes participantes da sua pesquisa sobre o sistema capitalista que envolve as agroindústrias, o controle exercido nas cadeias produtivas, no estabelecimento de preços, tempo de produção e criação de animais e insumos. Reconhecem também neste sistema a predominância do individualismo, exclusão e concentração de renda, em detrimento da diversificação das propriedades e valorização cultural.

O "sucesso" no trabalho neste caso não se remete à imagem de um típico empreendedor que visa o enriquecimento e acumulação de bens, mas sim a um investimento em algo que Vedana (2013) chamou de "vida prática de seus negócios" (VEDANA, 2013, p. 50), que corresponde à ampliação de seus locais de venda, de fregueses assíduos e, no caso deste estudo, poder trabalhar com algo prazeroso, que muitos relatam como "uma paixão". Nesta pesquisa de campo em mercados de rua das cidades de Porto Alegre e São Paulo, no Brasil, e em *marchés* de Paris, na França entre os anos de 2004 e 2008, a autora entendeu que os(as) feirantes não se constituem como sujeitos alienados da sua força de trabalho, não são explorados(as), mas sim donos(as) de seu próprio negócio, porém sem serem micro ou pequenos empresários. Isso quer dizer que se tratava de uma proposta que permitia aos camponeses uma vida externa ao sistema de opressão do capital, podendo se tornar autônomos, conquistar sua estabilidade financeira e investir na sua propriedade.

[3] Este estudo foi uma reflexão a respeito de processos educativos e pedagógicos no campo da educação popular a partir da experiência coletiva chamada "Feira Sabor da Terra", construída por grupo de agricultores que vende produtos coloniais e agroecológicos produzidos pela agricultura familiar nas pequenas propriedades do município de Chapecó, Santa Catarina. Partindo do pressuposto de um projeto de administração popular, usando instrumentos de participação, o grupo desenvolveu processos de educação popular no período de 1997 a 2004.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

De acordo com Schneider, Falckembak, Frantz (2014), houve, na história da humanidade diversas tentativas de se desenvolver organizações e associações que desencadeiem princípios econômicos outros que não o modelo capitalista hegemônico. No caso da feira analisada pelos autores, o diálogo para o planejamento e a troca de experiências técnicas nos processos produtivos e sobre desafios ecológicos são o cerne do desenvolvimento de novos valores e relações sociais, tendo portanto um aspecto educativo, entendido pelos autores como algo que não tem um significado universal, mas sim encontra significação a partir das implicações políticas que estes processos acarretam. Ainda, tais autores ressaltam, em seu estudo, a potencialidade de processos educativos em uma relação econômica em que a ação coletiva é valorizada, de forma que se torna possível desenvolver experiências inovadoras, relações e práticas que contribuem para a organização de outro modo de vida.

Considerando isso, podemos nos atentar a uma análise a respeito de outras formas de economia, que têm seu sentido construído na necessidade do desenvolvimento de formas alternativas de geração de emprego e renda, como a Economia solidária[4], uma temática de estudo em constante evolução no Brasil (BERNADELLI, 2019). Suas origens históricas no país tem como ponto chave o aumento das taxas de desemprego, a precarização do trabalho e as reformas neoliberais no campo da economia, na transição da década de 90 para os anos 2000, quando o crescimento do campo industrial teve como resultado o empobrecimento de muitos artesãos, devido à introdução da maquinaria (CUNHA, 2019).

Podemos abordar estudos que trabalham com tal perspectiva, que defendem a Economia Solidária como um movimento de inovação e questionamento das lógicas hegemônicas de mercado, e a partir disto, analisar a faceta política-pedagógica envolvendo as feiras livres. Para Cunha (2019), a autogestão pode ser uma ferramenta que permite o desenvolvimento de uma forma de consciência que transforma as ações dos sujeitos, devido

[4] Ela surgiu, no início do século XIX, na Inglaterra, como uma possibilidade de geração de trabalho e renda que tivesse como elemento central a autogestão, ora podendo ser considerada com uma lógica de organização alternativa ao capitalismo, ora como uma possibilidade dentro do capital. Isso porque ela se tratou, originalmente, de uma busca de uma alternativa que reestabelecesse o crescimento econômico, através do estímulo do consumo das vítimas da pobreza, reinserindo-as no sistema de produção (CUNHA, 2019). Para Teles e Santos (2019) as formas associativas de produção foram uma resposta parcial dos movimentos sociais à crise, além de ser uma busca por sobrevivência.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ao fato de que todas as partes do processo de gerenciamento do trabalho são realizadas pelos trabalhadores, que se tornam agentes atuantes que estão a par de todo o processo. Assim, a dinâmica que ocorre na Economia solidária, de gestão democrática, autogestão e repartição líquida entre cooperados, possibilita a formação de sujeitos que operam sob uma lógica diferente daqueles forjados nas relações capitalistas (CUNHA, 2019).

Para Teles e Santos (2019) há um potencial político-pedagógico que existe para além da comercialização nas feiras, em todo processo de organização, participação e autogestão, onde se percebe um movimento de cooperação e decisão coletiva sobre as diversas etapas. Há, ainda, uma percepção do crescimento da busca da população pelo consumo de alimentos produzidos pela agricultura familiar e livres de agrotóxicos, sem exploração de mão-de-obra. (TELES, SANTOS, 2019). Como levantado por estes autores, a feira livre exerceu um importante papel nas atividades econômicas do Brasil, se consolidando não só como uma forma de abastecimento para a população, mas para além disso, se tornou a representação de uma cultura, através do artesanato, da música, literatura e interações sociais que ali ocorrem nesses espaços. Danielli e Mackmillan (2018)[5], por sua vez, abordam as feiras como pertencentes à categoria de mercado público, que por sua vez, podem ser considerados centros de memórias, que conservam formas de comercialização que se diferenciam do impessoalismo das formas modernas de autosserviço e *shoppings*, por exemplo.

Os autores analisam o impacto negativo dos processos de industrialização e urbanização não planejada pelos governos nas cidades, que foram extinguindo as relações sociais que as conectavam com o campo. Assim, para eles, a feira se trata de um lugar de conexão entre espaço urbano e espaço rural, e ressaltam também o fato de que as ricas trocas culturais que ocorrem neste tipo de mercado são forjadas na vida comunitária das populações locais, já que as relações de produção, compra e venda são mais do que apenas econômicas, mas também estão correlacionadas aos arranjos socioculturais de uma sociedade.

[5] Tal estudo teve como foco uma análise do contexto histórico dos mercados públicos, por meio de revisões bibliográficas, abordando as feiras livres de ruas até a implantação de mercados nas grandes cidades europeias e suas repercussões no Brasil, com ênfase em edifícios como mercados municipais das cidades de Recife, São José, Manaus e Belém, visando analisar concepções tipológicas e construtivas destes. Além disso, aborda-se neste trabalho uma discussão sobre como esses espaços públicos tornam-se espaços de sociabilidade.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Sobre as trocas que ocorrem nos diferentes ambientes de feira, alguns dos autores abordam a ideia de que elas existem não só no aspecto da comercialização, mas também em nível social. Vedana (2013) analisa que o trabalho dos(as) feirantes está amparado em suas habilidades de construir laços sociais e a forma como eles promovem sociabilidades que acontecem no ambiente da feira. A autora defende que as práticas cotidianas que identificamos e podemos vivenciar nestes espaços são na verdade uma sistematização de saberes e experiências, construídas no dia a dia de quem ali convive e interage. Pela perspectiva do campo Trabalho-Educação, Souza (2015) tece reflexões sobre as feiras livres defendendo que estes espaços vão além da simples comercialização de produtos, representando ambientes não formais de aprendizagem, de trocas materiais e simbólicas e de formação humana.

Dialogando com esta perspectiva, para Schneider, Falckembak, Frantz (2014) o processo educativo é compreendido como a construção de novas ideias, relações e práticas vivenciadas a partir da realidade da feira, que ocorrem através da interação entre diferentes visões. Para eles o contato entre colegas de profissão, de forma coletiva, as tarefas de comercialização, planejamento e cultivo, além do atendimento personalizado que se dá através de um diálogo informal entre feirantes e comunidade, representam uma oportunidade de aprendizagem, para além dos encontros agradáveis entre diferentes pessoas, o que possibilita reconhecer tais interações como processos educativos em espaços não-escolares. Ao analisarem a forma de organização destas feiras e o trabalho que elas demandam, Teles e Santos (2019) defendem que há um formato de educação em que todos ensinam e aprendem em uma interação dialogada, sem uma categorização das pessoas e suas especialidades, não havendo, nas palavras dos autores, uma "necessidade formativa cursista" (TELES, SANTOS, 2019, p. 242).

Ao reconhecermos isso, há a oportunidade de refletir sobre os aprendizados presentes e que se constituem nas feiras, que são fundados nos laços construídos quando do momento em que elas acontecem, e que a relação entre feirantes, fregueses(as), colegas e fornecedores é a base onde se constrói conhecimentos que "fazem" o(a) feirante, e que perpetuam um conjunto de saberes que compõe a cultura da feira (VEDANA, 2013). Corroborando com essa perspectiva, Souza (2015) discute que as feiras representam espaços em que os(as)

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

produtores(as) e trabalhadores(as) criam e recriam suas práticas, afirmando a legitimidade destas em interação com as pessoas que procuram este ambiente, podendo, por isso, ser considerado um espaço de construção de conhecimentos válidos para além das instituições escolares (SOUZA, 2015).

A educação em Paulo Freire e a interlocução com a realidade das feiras

As formas de sociabilidade discutidas até este momento podem também ser compreendidas sob a luz da educação popular de Paulo Freire (FREIRE, 2000; 1979). O autor defende a ideia de que os processos pedagógicos não podem ser propostos em sistemas e procedimentos pré-concebidos, fechados, sem estarem acontecendo em concomitância com a vida, a cultura e os saberes dos indivíduos que deles participam.

Para Freire, o papel da educação na sociedade pode ser repensado, dentre vários aspectos, a partir da figura do educador e do educando, tanto na escola, quanto nos espaços não formais. Podemos partir, em primeiro lugar, da busca por entender a estrutura ideológica por trás dos processos educativos tradicionais, e a forma como eles foram construídos. A ideia de educação que podemos dar conta, nas estruturas atuais, tem como base uma lógica de buscar promover uma espécie de adequação dos educandos às estruturas dominantes, como uma forma de domesticação. Os sujeitos, que trazem de sua própria realidade suas manifestações culturais, perspectivas e modos ver o mundo encontram na estrutura escolar moldes que os padronizam, homogeneízam individualidades e os colocam em uma situação de silenciamento de sua autenticidade.

Freire (1987) identifica, nos processos educativos hegemônicos na sociedade capitalista, uma tentativa de dificultar ou até mesmo punir questionamentos legítimos das pessoas que ocupam o lugar dos educandos. Este modelo de educação tende a retirar os sujeitos de seu lugar histórico, desconsiderando sua bagagem prévia, colocando os educandos num lugar de receptáculo de informações, vazias para eles, imobilizantes (FREIRE,1987). Dessa forma se propõe pensar no real sentido da educação, como aquela que deveria nos permitir ser mais, criar e ser como queremos e podemos. E nesse momento o saber formal é necessário, mas não se sobressai aos procedimentos empíricos do povo. Não

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

se trata de achar que as pessoas que não detém da técnica formal são ignorantes, manipuláveis, que precisam ser "preenchidos" com o saber formal (FREIRE, 1979).

Na obra de Freire as construções coletivas aparecem com um papel importante nos processos educativos, que acontecem através da troca, que conecta ambas as partes que se intercomunicam. Diante desse contexto, voltamos a refletir sobre o ambiente das feiras, em que o fazer do trabalho de uma das partes está se comunicando com a curiosidade e vontade do outro ser, o consumidor, que faz a escolha de frequentar um ambiente em que há um compartilhar de humanidades, quando da escolha de aspectos essenciais como sua alimentação e estilo de vida. Através do consumo de alimentos (como frutas, legumes, doces, conservas) e artesanatos ou itens decorativos, se expressa também uma subjetividade que compõe os indivíduos presentes. Os feirantes, por sua vez, compartilham de sua sabedoria, indo muito além de apenas comercializar seus produtos: descobrem o gosto do consumidor, acatam sugestões, diversificam a produção e melhoram sua qualidade e apresentação (SCHNEIDER, FALCKEMBAK, FRANTZ, 2014). Ao mesmo tempo discutem sobre a disponibilidade de alimentos relacionados à época do ano, suas formas de cultivo, suas práticas cotidianas, que são o cerne de seu trabalho e modo de vida. Há saberes sendo construídos coletivamente, como ressalta Souza (2015) a partir de atos, gestos, performances corporais, movimentos, dizeres e formas de se relacionar fomentadas por feirantes e fregueses. Este aspecto também é trabalhado por Vedana (2013), que elabora a reflexão sobre os processos de aprendizagens que ocorrem a partir da interação social que permeia as experiências do estar na feira, e que garante o sustento dos produtores e produtoras, ou seja, trata-se da sociabilidade como um instrumento de trabalho.

Na obra de Freire, a comunicação entre os sujeitos tem um papel central no conceito de educação, pois esta é construída a partir de uma troca de "pensares" que ganham autenticidade pela sua conexão com a realidade. É a intercomunicação, a troca de experiências palpáveis, o cerne onde acontece a educação. Educador e educando no contexto das feiras são na verdade indivíduos em interação e troca, sem as amarras formais dos lugares que estes ocupam na sociedade. Nas feiras, as experiências das pessoas que ali estão e se "co-educam", estão postas no jogo educativo, permeando as trocas que ali existem. Assim como na educação libertadora, nestes momentos o objeto cognoscível, os fatos que se

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

colocam para a análise e compreensão, não são uma propriedade nem pra um nem para outro indivíduo, mas sim a incidência de uma reflexão mútua de ambos (FREIRE, 1979).

Ao reconhecermos a natureza coletiva do processo de educação, indispensável se torna o debate sobre a ideia de ignorância e a suposta noção de superioridade, comuns nas nossas experiências. Por exemplo, quando pensamos na lógica de mercado presente por trás da formação dos profissionais. A ideia de profissionalização se sedimentou na nossa sociedade como um munir-se de técnicas e ferramentas intelectuais para assim subjugar os outros conhecimentos e formas de ser que não passaram pelo mesmo processo. Há uma formação para servir a um mercado de trabalho que exige técnicas especificas e legitimadas pelos meios formais, mas que não reconhece os diversos outros saberes. E assim conseguimos ver o que Freire conceitua como uma espécie de armadilha, a qual os profissionais estão sujeitos, a de passarem a fazer parte de "um mundo estranho, de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que deve ser doado aos "ignorantes e incapazes". Habitantes de um gueto de onde saem messianicamente para salvar os "perdidos" que estão fora" (FREIRE, 1979, p. 10).

Na obra de Freire "Educação e mudança" se discute que não há um "onde chegar" definido quando se fala de educação. Não há seres ignorantes absolutos, não educados, em contraposição a seres educados que já chegaram em um ponto de "preenchimento" que os tornam capazes de depositar nos outros o seu saber. Isso não existe. O que existe é um movimento permanente de busca, em que as pessoas se encontram em graus diferentes, em constante tensão e questionamento. Estamos todos nos educando de diferentes formas, sendo que todo ser humano tem sua carga de sabedoria em diferentes formatos. Vale dizer que o que existe, na verdade, é um saber sistematizado, formalizado, que ao longo da nossa construção social, foi legitimado e tido como superior -não coincidentemente- pelas mesmas classes que o criaram. É preciso lembrar, então, que tanto o saber quanto a ignorância são relativos (FREIRE, 1979).

Podemos, com isso, elaborar sobre a construção de conhecimento nos processos formativos que envolvem as feiras. Monteiro *et al.* (2016) abordam a diversidade de atores que se reúnem em função das feiras livres pela troca de produtos e experiências, produzindo práticas e saberes diversos. Porém, mais do que este espaço em si, os autores destacam a

complexidade do que acontece anteriormente, as reuniões preparatórias, em cooperativas e associações, que representam um anseio de melhora das condições gerais de comercialização de produtos e estruturação das feiras. Os autores ressaltam que é possível perceber um movimento colaborativo dos pequenos agricultores, que buscam se organizar para que a sua produção alcance os consumidores, o que permite também trocas de experiências e compartilhamento de saberes e práticas.

Nos momentos de organização pré-feira, há engajamento e mobilização dos(as) agricultores(as) na busca por parcerias e apoios, na negociação de logística e datas de realização, e na elaboração das atividades a serem desenvolvidas quando da ocorrência das feiras. Monteiro *et al*. (2016) identificaram também momentos de formação como oficinas de capacitação que discutem o acesso a políticas públicas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que buscam operacionalizar a produção familiar local e o consumo de alimentos, na tentativa de, entre outros objetivos, garantir a renda do agricultor familiar (CAMARGO *et al.*, 2013). Os autores relatam que nestas oficinas são trabalhados, por exemplo, os documentos necessários para acessar políticas públicas, informações sobre instituições a quem os agricultores podem recorrer, discutir seus anseios e dúvidas sobre o funcionamento e execução destas políticas e sobre a ampliação do acesso aos mercados, fazendo com que não fiquem presos a "uma rede desarticulada de venda de produtos, entregando muitas vezes toda a produção nas mãos de atravessadores, perdendo parte de seu lucro" (MONTEIRO *et al.* 2016). Mais além, Schneider, Falckembak, Frantz (2014) analisam também a importância de diferentes entidades na formação dos(as) agricultores(as) sobre a questão agrária no Brasil, como grupos religiosos, movimentos sociais, sindicatos, e governos compromissados com a participação popular na administração, o que fortalece a perpetuação de espaços como as feiras.

Tomando como exemplo a dificuldade de alguns agricultores em compreender as questões legais de acesso a políticas públicas como as mencionadas, podemos tentar interpretar o seu sentido. A burocracia vinculada às questões políticas pode impedi-los(as) de melhorarem suas condições de comercialização e organização do escoamento da produção. Isso nos remete ao conceito de alienação cultural trabalhada por Freire (1979),

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que identificou a construção de uma ideia de autenticidade atrelada a uma cultura que silencia e despreza outras, impondo pressões sobre valores e formas de ser superiores, construídos a partir de lógicas externas aos indivíduos. Tal cultura, tida como referência, é capaz de ditar o que é culto, aceitável e desejável, refletindo também em aspectos de nossas leis, políticas econômicas e de mercado, soluções tecnológicas e comportamentos. Houve na história um fenômeno da formação de uma elite que passou a governar nosso país conforme as ordens de uma sociedade diretriz, onde se tomava decisões externas a nossa "sociedade-objeto", cuja cultura se desenvolveu a partir de um histórico colonial. Freire (1979) analisa a estrutura de sociedades como a nossa, identificando formas rígidas de construção dos aspectos educacionais, legais e burocráticos. É um formato autoritário, que busca conservar as instituições e privilégios que mantém o *status* das elites, que são "dignas", e que, nas palavras de Freire, "prescrevem as determinações às massas" (FREIRE, 1979, p. 18). Ou seja, algumas instituições, burocratizações e até a dificuldade de alguns produtores de acessarem algumas políticas podem estar justamente a serviço desta alienação, que confere poder àqueles que se beneficiam das culturas tidas como superiores.

Tal realidade impõe obstáculos aos indivíduos, limitando suas condições de ter acesso a importantes ferramentas para o desenvolvimento do seu trabalho. Isso os coloca face à problematização do sentido das coisas, do seu lugar no mundo, podendo gerar um sentimento de desesperança, de forma que construir uma percepção crítica é a via que lhes dá a possibilidade de superação. A partir de Freire (1979) é possível refletir sobre as condições para a formação de uma consciência crítica que tem como característica a busca de profundidade na análise de problemas, fazendo com que os indivíduos busquem revisões e o desenvolvam uma responsabilidade e autoridade sobre si mesmos, sem delegarem para terceiros, ou supostos superiores. As práticas educativas devem buscar, portanto, promover estes processos de libertação: quando os indivíduos, reconhecidos como seres históricos, passam a ter a compreensão das limitações que encaram no seu fazer cotidiano, na sua realidade direta, e conseguem, a partir disto, despertar uma busca legítima de sua própria formação, coerente com seu universo temático (FREIRE, 1987). É o que ocorre, por exemplo, o relatado por Vedana (2013), quando alguns e algumas feirantes passam a buscar maneiras de fazer parte das comissões ou associações de gestão, cumprindo um papel

político de administração deste tipo de comércio. Se evidencia um aspecto educativo da feira no sentido de despertar a busca pela participação política e organização, trabalhando a construção de autonomia dos sujeitos.

Quando ocorrem ações educativas, como encontros, reuniões e oficinas, no sentido de contribuir para o entendimento dos agricultores sobre seus direitos de acesso a políticas públicas, é possível refletir sobre a noção de compromisso com a humanização dos sujeitos trabalhada por Freire. Se trata de desenvolver a capacidade humana de se perceber como parte integrante de uma realidade, entre tantas outras, e se apropriar desta condição em um ato não passivo, refletindo sobre ela e agindo para sua própria humanização. Podemos pensar, ainda, na escolha de se trabalhar com a feira, que teve seu sentido construído em suas trajetórias, muitas vezes familiares, com seu aprendizado construído entre e com clientes e colegas de profissão, ou seja, se trata de um saber fundado na experiência vivida no cotidiano, imbuída de uma dimensão afetiva que reafirma o sentido do investimento nesta forma de trabalho (VEDANA, 2013).

Considerações Finais

Freire (1979) ressalta que a sociedade está em constante mudança, sendo que os valores, formas de ser e comportar-se estão sempre em movimento, de forma que pode existir épocas históricas em que estes fatores saiam do equilíbrio, e não correspondam mais aos anseios da sociedade. Quando isso acontece, e configura o que o autor chama de período de transição, um valor se esgota e outros novos surgem, sendo este o momento chave em que a educação tem o seu papel, podendo gerar processos de construção de uma consciência crítica e de desalienação em relação às estruturas sociais e aspectos limitantes na cultura de grupos considerados marginalizados. Como visto nas reflexões propostas pelos estudos aqui trabalhados, a elaboração coletiva de estratégias para a promoção das feiras, permitem mais do que sentimentos de coletividade e solidariedade, dizem sobre um reconhecimento do trabalho e legitimidade do saber dos agricultores e agricultoras, artesãos e artesãs, que se colocam como atores principais do processo. As feiras podem, dentre suas múltiplas potencialidades, ser entendidas como espaços de construção e ressignificação cotidiana dos

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

saberes do campo, que impulsionam as práticas cotidianas de trabalho de grupos populares e subalternos, através dos encontros promovidos nestes ambientes, onde há uma criação de laços entre produtor e consumidor, relação essa em que há trocas de saberes. Assim, se constroem espaços de trocas de vivências, desde o processo de organização, oficinas de processamento de produtos e de inserção política dos agricultores até o momento da comercialização nas feiras. Os saberes construídos podem representar movimentos de transformação, que encontram seu cerne nas interações sociais entre os participantes.

É preciso pensar qual o papel a educação está fazendo para trazer à tona as condicionantes que afetam nossa visão de mundo, consciência e cultura. Pensar sobre os processos de alienação pelos quais passamos e as diferentes formas que nossa consciência pode tomar, nos ajuda a compreender o quão importante é nossa formação, na desconstrução de muitas de nossas limitações enquanto sociedade e humanidade. A noção da inconclusão aparece como conceito chave neste contexto. O processo de educação se sustenta no inacabamento humano, pois nós nos sabemos inacabados e por isso nos educamos. O que trabalhamos até aqui sobre nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos é o que nos faz entender onde se situa a raiz da educação, segundo Freire (1987). Isso pois, a partir do momento que nos retiramos do simples ato reflexo como no caso dos animais, conseguimos nos colocar em uma realidade, entender nossas condicionantes e superá-las, passando a buscar ser algo mais e criar, sermos autênticos. Isso é o educar libertador de Freire. Um educar em que os sujeitos desta educação somos nós mesmos, na nossa própria busca, que deve ser feita ao lado de outros seres com os mesmos propósitos, ou como trata Freire, outras "consciências".

Por fim, a partir das pesquisas analisadas para estre trabalho, as feiras são capazes de formar contextos de construção de saberes, que ocorrem na troca de experiências, produtos ou mesmo palavras, indo além da mera transmissão de informações descontextualizadas e desmotivadas. A motivação está incluída no processo, como uma busca ativa do entendimento sobre os acontecimentos do cotidiano, que perpassam por diferentes linguagens, configurações cognitivas e afetivas, e que alimenta o ímpeto criativo, central na condição humana.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Referências

BERNADELLI, Luan Vinicius. **A economia numa perspectiva interdisciplinar** [recurso eletrônico] / Organizador Luan Vinicius Bernardelli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

CAMARGO, Regina Aparecida Leite, BACCARIN, José Giacomo, SILVA, Daniese Boito Pereira. O papel do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no fortalecimento da agricultura familiar e promoção da segurança alimentar. **Temas de Administração Pública**, v. 8, n. 2, 2013.

CUNHA, Yuri Rodrigues. Economia solidária e autogestão como bases para uma nova condição material da existência. In: BERNADELLI, Luan Vinicius. **A economia numa perspectiva interdisciplinar** [recurso eletrônico] / Organizador Luan Vinicius Bernardelli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

DANIELLI, Leonardo; MACKMILLAN, Vanderli Machado. Mercado público: tipologias e sociabilidades do ambiente urbano. **Anais do I Simpósio Nacional de Geografia e Gestão Territorial e XXXIV Semana de Geografia da Universidade Estadual de Londrina**.v.1. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LUCENA, Thiago Isaias Nóbrega, CRUZ, Dalcy da Silva. Lugares que educam: O aprendizado nas feiras livres**. Revista Inter-Legere**, n. 8, 18 dez. 2013.

MONTEIRO, Daniele de Melo, TAVARES, Francinei Bentes, CORDEIRO, Ivens Ely Martins, NASCIMENTO, Afonso Welliton de Souza, CORDEIRO, Adriana Leite de Melo. Educação Popular e movimentos sociais: um estudo sobre os saberes dos atores sociais o contexto das feiras de economia solidária no Baixo Tocantins – PA. **Revista CCCSS Contribuciones a las Ciencias Sociales**. 2016.

SCHNEIDER, Leoni Inês Balzan, FALCKEMBAK, Elza M. F., FRANTZ, Walter. Feira Sabor da Terra: uma experiência de economia familiar no campo da educação popular. **Cadernos do CEOM** – Ano 20, n. 27 – Lutas pela terra. 2014.

SILVA, Merli Leal, STROFF, Luiz Gabriel. Pedagogia freireana nas feiras livres: Integrando Comunicação e educação no campo. **Intercom Jr IJ07 – Comunicação, Espaço e Cidadania do XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, realizado de 8 a 10 de maio de 2014.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

SOUZA, Carolina Rezende. As feiras livres como lugares de produção cotidiana de saberes do trabalho e educação popular nas cidades: alguns horizontes teóricos e analíticos no campo trabalho-educação. **Trabalho necessário**. Ano 3, n. 22, 2015.

TELES, Alessandra Oliveira, SANTOS, Wesley Freire. Saberes e sabores: a experiência de uma feira de economia popular e solidária na Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) In: BERNADELLI, Luan Vinicius. **A economia numa perspectiva interdisciplinar** [recurso eletrônico] / Organizador Luan Vinicius Bernardelli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

VEDANA, Viviane. FAZER A FEIRA E SER FEIRANTE: A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DO TRABALHO EM MERCADOS DE RUA NO CONTEXTO URBANO. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 41-68, jan./jun. 2013.

Submissão em: 06-03-2021

Aceito em: 30-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A PALAVRA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Carmen Regina Gonçalves Ferreira[1]

Resumo: No presente artigo, dados de segmentação vocabular, produzidos durante a alfabetização, foram descritos e analisados com vistas à discussão concernente a aspectos relevantes para a constituição da noção de palavra durante o período inicial de desenvolvimento da escrita. Objetiva-se verificar quais são as hipóteses de escrita infantil no que diz respeito aos limites gráficos entre as palavras para analisar como a criança em fase de alfabetização evolui até chegar à demarcação de fronteiras vocabulares conforme a norma, bem como ao entendimento do que constitui uma palavra. Os dados apresentados são referentes a duas crianças pertencentes ao 3º ano de alfabetização de uma escola pública, coletados por meio de entrevistas que visaram indagar sobre o que a criança entendia ser uma palavra (CARRAHER, 1989). A interpretação das respostas teve o suporte da teoria dos constituintes prosódicos (NESPOR, VOGEL, 1986). Os resultados da análise mostraram que, de modo geral, a criança pode oscilar ou manter as concepções iniciais sobre o que seja uma palavra como o entendimento que cada sílaba constitui uma palavra. No entanto, para a inteligibilidade do que está escrito, a segmentação vocabular parece assumir importância para a leitura segundo as explicações infantis. Evidenciando, assim, o quanto a trajetória da criança em direção à palavra escrita não é linear e apresenta multiplicidade de acepções.

Palavras-chave: Alfabetização. Aquisição da Escrita. Palavra.

CHILDREN'S CONCEPTIONS OF THE WORD IN THE LITERACY PROCESS

Abstract: In the present article, vocabulary segmentation data, produced during literacy, were described and analyzed with a view to discussing aspects relevant to the constitution of the notion of word during the initial period of writing development. The objective is to verify what are the hypotheses of children's writing with regard to the graphic limits between words to analyze how the child in the literacy phase evolves until reaching the demarcation of vocabulary boundaries according to the norm, as well as the understanding of what constitutes a word. The data presented refer to two children belonging to the 3rd year of literacy at a public school, collected through interviews that aimed to inquire about what the child understood to be a word (CARRAHER, 1989). The interpretation of responses was supported by the theory of prosodic constituents (NESPOR, VOGEL, 1986). The results of the analysis showed that, in general, the child can oscillate or maintain the initial conceptions about what a word is like the understanding that each syllable constitutes a word. However, for the intelligibility of what is written, the vocabulary segmentation seems to assume

[1] Possui licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura (FURG) , licenciatura em Pedagogia (UNINTER), especialização em Ciências Sociais na Educação (URCAMP), mestrado em Educação (UFPel) e doutorado em Educação (UFPel). É membro do grupo de pesquisa GEALE - UFPel (Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita); e participa ainda do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG). É membro do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo a Leitura- LAPIL-FURG. Possui experiência nas áreas da Educação, Alfabetização, Educação Infantil, Linguística, e Formação Docente. Atualmente realiza Pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na Faculdade de Educação, na linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

importance according to children's explanations. Thus, showing how the child's trajectory towards the written word is not linear and has a multiplicity of meanings.

Keywords: Literacy. Acquisition of Writing. Word.

CONCEPCIONES INFANTILES SOBRE LA PALABRA DURANTE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Resumen: En el presente artículo se describieron y analizaron datos de segmentación de vocabulario, producidos durante la alfabetización, con el fin de discutir aspectos relevantes para la constitución de la noción de palabra durante el período inicial del desarrollo de la escritura. El objetivo es verificar cuáles son las hipótesis de la escritura infantil con respecto a los límites gráficos entre palabras para analizar cómo evoluciona el niño en la fase de alfabetización hasta llegar a la demarcación de los límites del vocabulario según la norma, así como la comprensión de lo que constituye. una palabra. Los datos presentados se refieren a dos niños pertenecientes al 3er año de alfabetización en una escuela pública, recolectados a través de entrevistas que tenían como objetivo indagar sobre lo que el niño entendía por palabra (CARRAHER, 1989). La interpretación de las respuestas fue apoyada por la teoría de los constituyentes prosódicos (NESPOR, VOGEL, 1986). Los resultados del análisis mostraron que, en general, el niño puede oscilar o mantener las concepciones iniciales sobre lo que es una palabra entendiendo que cada sílaba constituye una palabra. Sin embargo, para la inteligibilidad de lo escrito, la segmentación del vocabulario parece cobrar importancia según las explicaciones de los niños. Así, mostrar cómo la trayectoria del niño hacia la palabra escrita no es lineal y tiene una multiplicidad de significados.

Palabras clave: Alfabetización. Adquisición de Escritura. Palabra.

Considerações iniciais

É relativamente fácil para adultos alfabetizados o reconhecimento de uma palavra escrita que está atrelado às cadeias de letras separadas por espaços em branco. No entanto, não são apenas simples espaços. A segmentação gráfica, segundo Catach (1996), define tanto *marcas de legibilidade* que permitem ao leitor a identificação de grupos de letras e seus significados, como *marcas gramaticais* que exigem do leitor ou escrevente a reconstrução de noções morfossintáticas. Portanto, aprender a escrever é, em parte, aprender os limites que determinam onde iniciam e onde acabam as palavras, assim como o uso de outras marcas gráficas como a quebra de linhas, os sinais de pontuação e o uso de letra maiúscula (ROSA, 2006).

A noção de palavra é, portanto, antes de tudo, um desafio linguístico, já que é difícil identificar, também nos enunciados falados, as fronteiras de palavras, por serem instáveis ou

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

de difícil identificação. Tal instabilidade é registrada muitas vezes na escrita produzida em desacordo com as formas que, convencionalmente, são consideradas corretas no sistema de representação da escrita, resultando assim nos casos de segmentação não convencional.

Como no início da alfabetização as crianças ainda não conhecem as convenções do sistema de escrita, estão mais livres para formular hipóteses e buscar possibilidades muitas vezes nada convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades relevantes à área da aquisição da escrita, como, por exemplo, a juntura de palavras que deveriam estar separadas, hipossegmentação (*acasa/a casa*) ou mesmo a inserção indevida de espaços no interior da palavra, hipersegmentação (*a migo/*amigo) (FERREIRO, PONTECORVO, 1996) ou ainda os casos de híbridos[2] (*elaerau ma miga legal*/Ela era uma amiga legal) (CUNHA, 2010).

Essas dificuldades observadas no processo de aprendizagem da escrita, no que diz respeito à noção de palavra, a partir dos processos de segmentação, têm sido o foco de atenção de muitos pesquisadores que se atêm ao estudo da escrita inicial infantil (ABAURRE 1991; BAEZ, 1999; CHACON, 2004, 2005; CAPRISTANO, 2007; CUNHA, 2004, 2010; CAPRISTANO, CHACON, 2014|). Tais estudos descreveram e analisaram a escrita inicial infantil como produto final de uma construção do escrito e colocaram a discussão sobre a noção de palavra no centro dessa problemática.

A fim de ampliar os estudos que tratam dessa instabilidade gráfica da criança, tem-se como objetivo analisar como a criança vai, ao longo da alfabetização, elaborando suas hipóteses de escrita no que diz respeito aos limites gráficos entre as palavras, e como evolui até chegar, não só à demarcação de fronteiras vocabulares conforme a norma, mas ao entendimento do que constitui uma palavra levando em consideração as próprias explicações infantis produzidas durante seus registros. Desta forma, o presente estudo pode subsidiar reflexões acerca de como o próprio processo de aquisição da escrita vai aos poucos se constituindo sob a ótica de quem o está adquirindo.

[2] Também nomeados como mesclas (CHACON, 2005).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pressupostos teóricos

As dificuldades de aprendizagem da escrita, no que diz respeito à instabilidade da noção de palavra, com base nos processos de segmentação vocabular, têm sido a temática de estudo de muitos pesquisadores ao investigar a escrita inicial infantil, como os estudos de Abaurre (1991, 1993, 1997), Abaurre e Cagliari (1985), Baez (1999), Chacon (2004, 2005, 2006, 2007), Capristano (2003, 2007, 2010) e Cunha (2004, 2010), dentre outros. Nesses estudos, o processo de aquisição da escrita de crianças ganha o estatuto de espaço de reflexão sobre os critérios linguísticos que poderiam ser motivadores das ocorrências de grafia de palavra de forma não convencional.

Os estudos de Abaurre (1991, 1993, 1997), Abaurre e Cagliari (1985), são referências para os pesquisadores que procuram interpretar as diversas questões que podem estar envolvidas nos processos de segmentação não convencional. A tarefa de descobrir o que vem a ser uma palavra é, segundo esses autores, um dos muitos problemas que o alfabetizando enfrenta ao se deparar com o sistema de escrita. Tais problemas podem ser de ordem prosódica, sintática e semântica. E os critérios utilizados pelas crianças na tentativa de representar o sistema de escrita configuram-se em indícios da forma como estão construindo um conhecimento sobre a sua língua.

Segundo Abaurre (1991), em relação aos aspectos sintáticos, salienta que os textos espontâneos permitem a observação de situações em que a criança hipossegmenta clíticos[3] com palavras de conteúdo[4] mesmo quando não representam um diálogo, como: ‘efalou’ (e falou), ‘ofim’ (o fim), ‘naalmadilia’ (na armadilha). Diversas vezes esses clíticos não são representados na escrita infantil como uma unidade linguística independente; as crianças os interpretam como se fossem parte integrante da palavra de conteúdo que os sucede. É difícil para a criança em fase de alfabetização entender que letras isoladas também constituem palavras; por isso, os clíticos são vistos pelo aprendiz como não-palavras. Para Ferreiro e

[3] Os clíticos abordados nesse estudo dizem respeito aos monossílabos átonos, como artigos: a(s), o(s); determinadas preposições: com, de, em, por e as contrações com artigos: de + o(s) = do(s), de + a(s) = da(s); pronomes pessoais do caso oblíquo: me, te, se, lhe(s), nos, vos, o(s) e a(s) e algumas conjunções: e, ou, mas.
[4] São geralmente substantivos, verbos, adjetivos e advérbios.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Pontecorvo (1996), a criança provavelmente perceberá que palavras são mais do que substantivos, adjetivos ou verbos quando estiver em contato com a língua de forma sistematizada na escola.

De acordo com Abaurre (1991), as crianças parecem, em alguns momentos, quando segmentam seus textos, basearem-se também no que estão momentaneamente adotando como forma "canônica" de palavra. No português do Brasil, o acento mais frequente é o das paroxítonas e, interessantemente, as escolhas de onde segmentar as palavras na escrita das crianças coincidem com esse padrão paroxítono. Cagliari (2002) também sugere que boa parte das motivações que resultam em processos de hipersegmentação possa estar sendo influenciada pela acentuação tônica da palavra.

Além de critérios prosódicos, de acordo com Abaurre (1991), critérios semânticos também podem interferir no momento da segmentação de uma palavra, como no exemplo de 'catapulta', grafada como 'cata puta', dois vocábulos existentes na língua de forma independente. Ao analisar esse exemplo, a autora acredita que a criança tenha sido motivada por dois fatores simultaneamente: o reconhecimento de duas palavras do léxico e a preferência natural por paroxítonas dissílabas. Não há como determinar com certeza quais critérios estariam por trás das escolhas de segmentação de cada criança. É possível, porém, de acordo com os estudos de Abaurre (1991), verificar que, frequentemente, os aprendizes propõem soluções que parecem estar baseadas em algum tipo de informação relativa às formas canônicas de palavras da língua, percepção que eles já possuem a respeito da organização rítmica e prosódica dos enunciados.

Baez (1999), no seu estudo referente à segmentação não convencional com crianças argentinas, verificou que as justificativas utilizadas pelas crianças a respeito de suas escolhas de onde segmentar partem de critérios de ordem formal, gráfica e quantitativa, concentrando-se mais nos aspectos sintáticos e semânticos. O critério que parece ter maior consenso é o da legibilidade, pois as crianças desde muito cedo percebem a segmentação como algo necessário para garantir o ordenamento e a significação do texto.

A vinculação que as crianças fazem das segmentações com a atividade de leitura confere um sentido mais ligado à necessidade que à simples convenção, o que parece assinalar que as segmentações não constituem em si função linguística, mas são

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

indispensáveis nos momentos de leitura e escrita. No entanto, no caso, a legibilidade remete a uma representação mental de caráter lexical e morfossintático, dada a experiência mais prolongada de interação com os textos (BAEZ, 1999).

Ainda, no que se refere aos estudos sobre segmentação, temos a pesquisa de Cunha (2004), que apresenta importantes contribuições por oferecer uma descrição minuciosa dos processos de segmentação não convencional na escrita inicial infantil, estabelecendo estreita relação entre os dados obtidos e os constituintes prosódicos[5]. Segundo a autora, os dados de hipossegmentação parecem ser influenciados pelos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, da palavra fonológica ao enunciado, enquanto os dados de hipersegmentação parecem ser motivados pelos constituintes mais baixos, a sílaba e o pé. A relação estabelecida por Cunha (2004), entre as segmentações não convencionais e a prosódia, aponta para evidências, na escrita, do conhecimento fonológico que a criança possui sobre sua língua.

Há trabalhos que diferem um pouco quanto à abordagem do fenômeno das segmentações não convencionais, como é o caso dos trabalhos de Chacon (2004, 2006, 2007), Capristano (2003, 2007), Paula (2007) e Tenani (2004) que, além dos aspectos linguísticos, enfatizam os discursivos. A hipótese central que norteia esses estudos é demonstrar que as segmentações não convencionais no processo inicial da escrita infantil resultam, simultaneamente, do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais e letradas, fato que aponta para um modo heterogêneo de constituição da escrita, conforme proposto por Corrêa (2004).

Chacon (2007), ancorado nos pressupostos das relações estabelecidas entre os constituintes prosódicos e as convenções ortográficas, analisou os aparentes conflitos que a criança enfrenta nos diversos momentos em que precisa grafar determinadas palavras e

[5] Segundo Nespor e Vogel (1986), os constituintes prosódicos são unidades resultantes de uma teoria de organização do enunciado em unidades fonológicas organizadas hierarquicamente, na qual a fala é representada por um sistema em que cada constituinte da hierarquia atua como contexto de aplicação de regras e de processos fonológicos específicos. Estes constituintes não possuem uma relação de equivalência com constituintes sintáticos e morfológicos, apesar de serem formulados a partir de informações obtidas a partir destes. São, portanto, sistemas que atuam de maneira própria, mas que mantém uma relação entre si.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

verificou que esses episódios de indecisão são verificáveis através de marcas de flutuação[6] na escrita infantil. As flutuações correspondem não só às formas distintas de grafar a mesma palavra, mas também às que são fruto de um processo de apagamento verificável nas marcas da estrutura escrita. E tais movimentos são marcados diversas vezes tanto por aspectos prosódicos da língua quanto por práticas de oralidade, ambos característicos da constituição do sujeito como falante.

Seguindo a mesma perspectiva teórica, Capristano (2003) reafirma o pressuposto da heterogeneidade da escrita ao analisar a segmentação não convencional infantil e verifica que os dados resultantes dessa escrita segmentada apontariam para dois fatores relevantes: o funcionamento linguístico da escrita infantil e os processos de subjetivação do alfabetizando.

Com base no pressuposto de que o processo constitutivo do sujeito escrevente é uma ação ininterrupta, por estar sempre se envolvendo em novas práticas orais e letradas, Capristano (2007) constata que o processo de aquisição da escrita não segue uma linha direta, com acúmulos graduais, como se cada sujeito tivesse um estado zero e um estado final; não há começo nem fim. A aquisição da escrita constitui-se no que a autora nomeia como '*as metamorfoses mais inesperadas'*, pois os episódios de idas e vindas, reduções, desaparecimentos, etc., fazem parte desse processo marcado por flutuações e movimentos não lineares.

Todas as pesquisas sobre segmentações não convencionais referidas nesta seção reafirmam o quanto esses processos de segmentação são reveladores de um modo de pensar e refletir sobre a língua sob a ótica de quem está apreendendo esse sistema e muito podem contribuir na interpretação dos dados que objetivam investigar como a criança constitui a noção de palavra durante o processo de alfabetização.

Metodologia

A metodologia do presente estudo caracteriza-se como qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994), na medida em que procurou descrever e analisar dados de segmentação

[6] Flutuação é um termo que designa as diferentes formas de grafar a mesma palavra presentes no mesmo contexto de escrita. Ex.: em pé < inpe < en pé (CHACON, 2007).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

presentes na escrita inicial infantil, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra. Pode-se dizer que esse tipo de abordagem, amplamente usado na área educacional, favorece o conhecimento aprofundado sobre uma temática para verificar o que estaria interferindo ou influenciando na ocorrência de determinado fenômeno.

Para o presente estudo fez-se um recorte dos dados que pertencem a uma pesquisa mais ampla e a partir de um estudo de caso (GIL, 2007) serão apresentados os dados de duas crianças, Kauan e Eduarda[7], que na ocasião das coletas frequentavam o 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola municipal.

Como forma de se construir relações de pesquisa com as crianças, que sejam mais horizontais e respeitadoras a elas enquanto atores sociais (FERNANDES, 2009), o assentimento para participar da pesquisa foi registrado por meio de gravação (vídeo), no qual esclareceu-se às crianças os interesses e objetivos da pesquisa. Salientou-se para cada uma delas, que a participação seria encerrada mediante o desinteresse das mesmas em qualquer estágio do desenvolvimento da pesquisa. Além disso, foi enviado para os pais um termo de consentimento, por escrito, que deveria ser entregue assinado.

As coletas foram organizadas de forma que pudessem captar o que 'provisoriamente' as crianças estavam concebendo como palavra, tendo em vista os possíveis obstáculos de ordem linguística fonológica, morfológica, semântica bem como lexical. E foram coletadas no início, meio e final do ano letivo, por meio de entrevistas individuais, realizadas numa sala reservada na escola, onde foram filmadas e conduzidas com o método clínico piagetiano, conforme proposto por Carraher (1989), com o propósito de compreender as razões das escolhas gráficas infantis. Além das filmagens foram utilizados para análise, registros escritos das crianças para que se pudesse confrontar as respostas oriundas das entrevistas, com as escolhas gráficas utilizadas nas demarcações dos espaços em branco entre as palavras. Para tal, criou-se um conjunto de tarefas para verificar quais os critérios utilizados pela criança para identificar uma palavra num fluxo contínuo, como podem ser observadas no quadro a seguir:

[7] Os nomes serão fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Quadro 1 – Conjunto de tarefas de segmentação em escrita contínua[8]

SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS EM ESCRITA CONTÍNUA	
1ª ETAPA	
OBJETIVO	Verificar se durante a leitura (em caixa alta ou cursiva) a criança apresenta dificuldades em reconhecer as palavras sem segmentação e se reconhece a segmentação vocabular como um aspecto importante na escrita.
TAREFA	UMDIAÉDACAÇAOOUTRODOCAÇADOR *Umdiaédacaçaooutrodocaçador*
PROCEDIMENTO	Após a entrega da frase à criança a pesquisadora faz as seguintes indagações: a) É possível ler o que está aqui? (Solicita-se que leia) b) Está certo assim, tudo junto, sem separar? c) Não tem importância que esteja escrito assim?
2ª ETAPA	
OBJETIVO	Observar como a criança delimita as palavras numa escrita contínua e se reconhece palavras constituídas de uma ou duas letras.
TAREFA	UMDIAÉDACAÇAOOUTRODOCAÇADOR
PROCEDIMENTO	A criança recebe outra folha, com a mesma frase escrita em letra caixa alta, e solicita-se que separe as palavras em barras, com o auxílio de um lápis.
3ª ETAPA	
OBJETIVO	Verificar se a criança consegue ler outra frase sem segmentação entre as palavras.
TAREFA	Asparedestêmouvido

[8] O conjunto destas tarefas juntamente com seus objetivos e procedimentos foram criados exclusivamente para a coleta de dados do presente estudo acerca de leitura e escrita controlada sobre segmentação de palavras em escrita contínua. Apenas a segunda etapa que consiste em separar em barras uma frase contínua que é uma adaptação de uma situação experimental utilizada no estudo de Ferreiro (2000): *Entre a sílaba oral e a palavra escrita in:* Emília Ferreiro O ingresso na escrita e nas culturas do escrito (2003).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PROCEDIMENTO	Solicita-se à criança que leia uma frase sem segmentação entre as palavras escrita em letra Arial, tamanho 12, com apenas a primeira letra em maiúscula e as demais minúsculas.
4ª ETAPA	
OBJETIVO	Observar que estruturas a criança considera como palavra ao ter que decidir que palavras ocuparão os quadradinhos.
TAREFA	Asparedestêmouvido | | | | |
PROCEDIMENTO	Solicitar que a criança escreva dentro dos quadradinhos as palavras da frase acima e após leia.
5ª ETAPA	
OBJETIVO	Verificar quais as hipóteses que a criança apresenta frente duas diferentes formas de segmentação, visto que o escrito convencional está presente.
TAREFA	Asparedestêmouvido As paredes têm ouvido
PROCEDIMENTO	Solicitar que a criança tente ler a frase hipossegmentada e, depois, a segunda frase, segmentada de forma convencional. Após, a criança deve julgar qual delas ficaria melhor para ler.

Fonte: Elaboração própria.

Convém ressaltar que tanto na 2ª quanto na 4ª etapa, a criança que desejasse refazer a separação das palavras, receberia outra folha igual para que se mantivessem todas as formas de registro elaboradas por ela. Embora o número de quadrados, na 4ª etapa, correspondesse à quantidade de palavras segmentadas de forma convencional, não se desconsiderou a possibilidade desse aspecto interferir na forma como a criança segmentaria as palavras, pois, logo no início, nesta etapa, foram orientadas pela pesquisadora para acrescentar outros quadradinhos ou deixar algum em branco se julgassem necessário.

Descrição e análise dos dados

Apresenta-se a seguir os dados de Kauan e logo após os de Eduarda com o objetivo de verificar como ao longo da alfabetização vão elaborando suas hipóteses de escrita no que

diz respeito aos limites gráficos entre as palavras, e como evolem ou não até chegar, não só à demarcação de fronteiras vocabulares conforme a norma, mas também ao entendimento do que constitui uma palavra no sistema de escrita.

a) Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Kauan

Na 1ª tarefa, em que precisava julgar se uma frase toda hipossegmentada poderia ser lida, a criança apresentou dificuldades para ler. No momento em que precisou separar a frase em barras, na 2ª etapa, realizou da seguinte forma:

Umdiaé dacaça o **outrodo** caçador.

Após realizar esta separação entre as palavras que originou três casos de hipossegmentação: 'umdia' (um dia), 'dacaça' (da caça), 'outrodo' (outro do), originando palavras fonológicas[9], constituídas pela juntura do clítico à palavra de conteúdo (ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004) e restando apenas o artigo 'o' e o substantivo 'caçador' segmentados de forma convencional, a pesquisadora perguntou à criança se cada uma daquelas estruturas eram palavras e Kauan confirmou que todas eram com exceção do 'o' porque era apenas uma letra, mas que precisava ficar separada das demais.

Como se pode perceber o fato da criança segmentar de forma convencional na escrita o artigo 'o', segundo sua justificativa, não significa que esteja considerando-o como palavra, Kauan trabalha nesse momento com a hipótese do número mínimo de caracteres como uma regularidade possível para a formação de uma palavra (FERREIRO, 1991). Muitas vezes é complexo para a criança em fase de alfabetização entender que letras isoladas também constituem palavras; por isso, os clíticos são vistos pelo aprendiz como não-palavras (FERREIRO, PONTECORVO, 1996).

Na etapa seguinte, com outra frase hipossegmentada 'Asparedestemouvido', a criança não apresentou dificuldades em ler e disse que a escrita das letras todas juntas não dificultava a leitura. O que parece evidenciar que Kauan apenas oralizou o que estava escrito

[9] A palavra fonológica é o nível da hierarquia prosódica que representa o mapeamento entre os componentes morfológicos e fonológicos de uma gramática (NESPOR, VOGEL 1986).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

sem atribuir necessariamente sentido ao que leu. Ao ter que separar essa mesma frase em quadradinhos, na 4ª etapa, realizou a seguinte segmentação:

Asparedes têm ouvido.

A criança afirmou em suas justificativas que cada uma das três estruturas separadas eram palavras, o que evidencia a oscilação entre os aspectos morfológicos e sintáticos na concepção de palavra. A estrutura 'Asparedes', embora fonologicamente possa ser interpretada como caso de hipossegmentação, do ponto de vista semântico, configura-se em uma estrutura tópico-comentário. De acordo com Pontes (1987) uma estrutura tópico-comentário constitui-se em uma construção cuja característica principal é a de colocar em evidência um elemento, chamado de tópico (As paredes), e faz-se sobre esse tópico um comentário (tem ouvidos).

Com base na análise das filmagens que capturaram o momento exato dessa escrita de Kauan, foi possível perceber que essa segmentação não convencional parece ter sido fruto de um contorno entonacional gerado pela forma como a criança murmurou as palavras enquanto escrevia. É, portanto, a forma dessa 'voz baixa' que parece orientar o contorno entonacional em determinados contextos de escrita que influencia as escolhas de onde segmentar.

Ao receber, na última etapa, essa mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, a criança leu, primeiramente, a estrutura hipossegmentada e depois a segmentada convencionalmente e julgou que a segunda estaria melhor para ler. No entanto, diante destas duas diferentes formas de segmentação vocabular a criança percebeu que a separação que havia feito anteriormente dentro dos quadradinhos estava diferente do que julgou como sendo a melhor forma de segmentar a frase. No fragmento da entrevista apresentado, a seguir, é possível conferir a sua reação:

> Kauan: Essa aqui (frase segmentada convencionalmente) tá separada AS PAREDES AS PAREDES TÊM OUVIDO eu botei errado.
> Pesquisadora: Por que tu achas que colocou errado?

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> Kauan: Porque ‘as’ é separado e ‘paredes’ é separado do ‘as’ e ‘têm’ também é separado TEM OUVIDO separado do ‘têm’.

A pesquisadora pegou novamente a folha dos quadradinhos, preenchida pela criança, para que ela comparasse o que tinha de diferente e confirmasse que havia hipossegmentado o artigo com o substantivo (Asparedes). Assim, diante das duas formas apresentadas (com e sem segmentação da frase) e a que Kauan tinha segmentado nos quadradinhos, a criança pode refletir sobre a forma como segmentou e comparar refazendo a sua escolha mesmo que apenas oralmente.

Na segunda coleta, realizada no meio do ano letivo, as cinco tarefas foram novamente aplicadas, mas com outras frases. Na 1ª etapa, Kauan, apresentou dificuldade para ler a frase hipossegmentada ‘Osolnasceparatodos’ e na etapa seguinte realizou a seguinte separação em barras:

Osol nasce para todos.

Como se pode observar, ocorreu apenas um caso de juntura no início da frase, originando uma palavra fonológica constituída por um clítico com uma palavra de conteúdo ‘osol’ (o sol) (NESPOR, VOGEL, 1986). Na tarefa seguinte, na separação em quadradinhos, a frase ‘Obaratosaicaro’, a criança optou por realizar a seguinte segmentação:

Obarato sai caro.

Novamente se observa a ocorrência de um caso de juntura de um clítico com uma palavra de conteúdo: ‘obarato’ (o barato) em início de frase (CÂMARA JR., 1969). Assim como na hipossegmentação da frase anterior, observa-se que a criança, não admitindo uma palavra com apenas uma letra, acaba considerando o clítico como uma sílaba da palavra adjacente (FERREIRO, 1991). No entanto, sob o aspecto semântico, essa estrutura, assim como a analisada anteriormente (Asparedes), também pode ser interpretada como um tópico-comentário (PONTES, 1987).

Ao receber a mesma frase com e sem segmentação vocabular, na 5ª tarefa, a criança, diferentemente da coleta anterior, julgou que ambas as formas eram possíveis de serem lidas

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

e não comparou nem analisou com a forma como teria segmentado nos quadradinhos quando gerou o caso de hipossegmentação ‘Obarato’ (o barato).

Na terceira coleta, realizada no final do ano letivo, Kauan, na 1ª etapa não apresentou dificuldades em ler a frase hipossegmentada e na 2ª etapa realizou a seguinte segmentação entre as palavras usando barras:

Umamão lavaa outra.

Observou-se a formação de dois dados de hipossegmentação, ‘umamão’ (uma mão) e ‘lavaa’ (lava a outra). Primeiramente uniu-se um clítico a uma palavra de conteúdo e na segunda ocorrência o inverso (CUNHA, 2010).

Na frase seguinte, que precisava ser colocada dentro dos quadradinhos, a criança apresentou apenas uma ocorrência de hipossegmentação ‘vêcara’ a primeira forma verbal ‘vê’ com o substantivo ‘cara’. No entanto, na segunda forma verbal ‘vê’ presente na frase não houve junturas em desacordo com a norma, muito provavelmente porque a criança tende a evitar estruturas polissílabas ‘vêcoração’ (vê coração) bem como o choque de acentos que promoveria a juntura envolvendo o advérbio de negação ‘nãovê’ (não vê) (BISOL, 1996):

Quem **vêcara** não vê coração.

E na última tarefa, frente às duas formas escritas da mesma frase, segmentada convencionalmente e hipossegmentada, Kauan não só afirmou que as duas formas poderiam ser lidas sem apresentar dificuldades, como leu ambas sem problemas. E, desta vez, também não houve a percepção de que a forma como teria segmentado nos quadradinhos pudesse ser diferente das que foram apresentadas nesta última tarefa.

Observou-se, assim, que Kauan até a última coleta ainda apresentava dificuldades em delimitar as palavras na escrita. Apresentou predominância de dados de hipossegmentação sobre dados de hipersegmentação e híbridos, tendência já atestada em estudos sobre a escrita infantil, segundo a qual os dados de hipossegmentação são mais

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

frequentes no início da alfabetização e tendem a diminuir com o avanço da escolarização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 1999).

Segundo suas justificativas, Kauan não encontrou problemas nas frases apresentadas sem segmentação entre as palavras, o que pode indiciar que o foco nas atividades em que deveria ler pareceu estar muito mais focado na oralização das estruturas hipossegmentadas do que no sentido das palavras nas frases. Segundo Baez (1999), o fato de os alfabetizandos grafarem ou tentarem ler palavras aparentemente sem sentido parece não causar estranhamento a eles, pois, quando precisam escrever pseudopalavras, o fazem sem qualquer tipo de questionamento semântico.

b) Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Eduarda

Na 1ª etapa, em que precisava julgar se uma frase toda hipossegmentada poderia ser lida a criança respondeu que daria para ler e realmente a leu, sem maiores dificuldades. Na etapa seguinte ao ser solicitado que separasse a frase em barras, a criança realizou a seguinte separação:

Um dia é da caça o outro do **caça dor**

Verificou-se que, a Eduarda segmentou quase todas as palavras de forma convencional. Apenas a palavra ‘caçador’ foi hipersegmentada em ‘caça dor’. Para se certificar de que a criança não teria se distraído no momento da segmentação, a pesquisadora perguntou-lhe se eram mesmo duas palavras que estaria separando, e Eduarda confirmou. Isso parece sinalizar que a criança não entendeu o sentido da frase, mas apenas o reconhecimento de palavras isoladas, por isso a interpretação da palavra ‘caçador’ como sendo duas palavras do léxico: ‘caça’ e ‘dor’.

A criança possivelmente tenha sido motivada por dois fatores concomitantes como assinala Abaurre (1991), que seria o reconhecimento de duas palavras do léxico e a preferência natural por paroxítonas dissílabas. Segundo a autora, embora não seja possível

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

em alguns casos ter certeza de quais critérios estariam por trás das escolhas de segmentação de cada criança, é possível, no entanto, verificar que, frequentemente, os aprendizes propõem soluções que parecem estar baseadas em algum tipo de informação relativa às formas canônicas de palavras da língua, percepção que as crianças já possuem a respeito da organização rítmica e prosódica dos enunciados.

Na segunda frase hipossegmentada da 3ª tarefa, a criança confirmou que poderia ser lida, e após, na tarefa seguinte, realizou a seguinte segmentação dentro dos quadradinhos (Fig.01):

Figura 01 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Eduarda.



Como se pode observar a criança segmentou todas as palavras em sílabas. Como os quadradinhos não foram suficientes ela acrescentou outros para que coubessem todas as sílabas segmentadas. A pesquisadora solicitou que a criança lesse o que estava nos quadradinhos para que pudesse observar o que tinha escrito e refazer se fosse o caso. No entanto, a leitura da criança acabou confirmando que ela não estava atribuindo sentido ao que estava lendo, assim como Kauan, pois não houve estranhamento ao ler ‘te mo u vido’ (tem ouvido) como se pode conferir no excerto a seguir:

> Eduarda: AS PA RE DES TE MO U VI DO (leitura da escrita nos quadradinhos).
> Pesquisadora: Quantas palavrinhas nós temos aqui então?
> Eduarda: Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove. (contagem dos quadradinhos).

Ao receber, na etapa 5ª tarefa, essa mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, a criança leu, primeiramente, a estrutura hipossegmentada da seguinte forma:

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

> Eduarda: AS PA RE DE DES TE MOUVIDO (leitura da frase sem segmentação).
> Pesquisadora: E essa aqui? (mostra frase segmentada de forma convencional)
> Eduarda: AS PA RE DES TÊM O U VIDO (leitura da frase com segmentação convencional).

Observou-se que a criança mantém na primeira leitura o caso de híbrido 'te mouvido' (têm ouvido) que só desaparece no contato com a frase segmentada de forma convencional. Ao final, a criança julgou que a segunda forma, a segmentada de forma convencional, seria a melhor para ser lida porque as palavras ficavam mais separadas. Aproveitando a escolha da criança, a pesquisadora perguntou para Eduarda, quantas palavras tinham naquela frase e a criança contou segmentando da seguinte forma:

As pa re des têm **o u vi do**

Percebe-se o quanto a noção de palavra para Eduarda está fortemente ligada à sílaba, pois mesmo escolhendo a forma gráfica da frase com as palavras separadas conforme a norma, quando foi ler para contar quantas palavras continha, utilizou novamente como base para a contagem a sílaba. A diferença dessa segmentação em relação à anterior é que a criança, ao entender o sentido da frase, não rompeu mais com a estrutura monossilábica do verbo 'têm' e separou todas as palavras de forma silábica.

Na segunda coleta, nas duas primeiras etapas em que deveria ler e separar as palavras em barras, Eduarda leu, primeiramente, com certa dificuldade, e depois de reler realizou a seguinte segmentação em barras:

O sol **nas ce pa ra to dos**

No fragmento a seguir é possível acompanhar a segurança de Eduarda ao afirmar que cada sílaba é uma palavra:

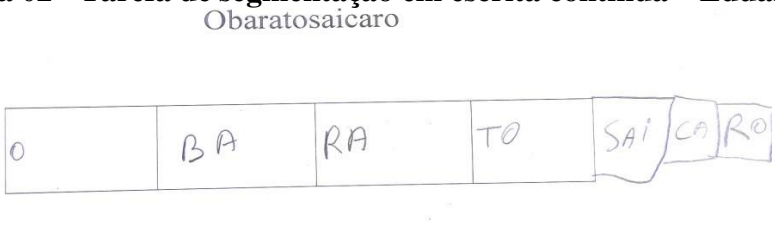
> Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm aqui?
> Eduarda: Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito (conta cada sílaba como sendo palavra).
> Pesquisadora: Oito?

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Eduarda: (concorda acenando com a cabeça)
Pesquisadora: Então cada pedacinho desses é uma palavrinha?
Eduarda: É.
Pesquisadora: Então 'o' é uma palavra? 'Sol' é outra?
Eduarda: Sol (fala junto com a pesquisadora)
Pesquisadora: 'nas' é outra?
Eduarda: É.
Pesquisadora: 'ce' é outra?
Eduarda: 'é' é outra (fala junto com a pesquisador)
Pesquisadora: 'pa'?
Eduarda: pa é outra.
Pesquisadora: 'ra'?
Eduarda: RA, TO, DOS
Pesquisadora: Então temos uma duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.
Eduarda: quatro, cinco, seis, sete, oito (conta junto com a pesquisadora
Pesquisadora: Oito palavrinhas a gente têm aqui?
Eduarda: Hanram.

Esta noção de palavra como sílaba também foi verificada na tarefa seguinte, em que a criança precisou ampliar o número de quadradinhos para colocar cada sílaba como se fossem palavras segmentadas (Fig.02):

Figura 02 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Eduarda.



Tanto nesta tarefa quanto na anterior observou-se que na segmentação proposta pela criança não houve rompimento de sílaba como aconteceu na 1ª coleta. Atribui-se a isso o fato de que nesta coleta as frases foram entendidas pela criança antes de iniciar a segmentação, ao contrário da frase da coleta anterior (As paredes têm ouvido), em que a criança só entendeu o seu significado no final das tarefas.

Observou-se que diante das duas formas da frase, com e sem segmentação convencional, na 5ª etapa, Eduarda, novamente, elegeu a segunda com segmentação convencional como a melhor para ser lida. Diante da resposta da criança a pesquisadora

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

colocou esta frase junto à que Eduarda tinha segmentado dentro dos quadradinhos para que pudessem ser comparadas. A seguir, têm-se o trecho que a criança realizou a comparação:

> Pesquisadora: Qual?
> Eduarda: Esta (aponta para frase segmentada convencionalmente).
> Pesquisadora: A de baixo, por quê?
> Eduarda: Porque ela tá separada.
> Pesquisadora: Ela está separada? E está certo a forma como as palavras estão separadas aqui?
> Eduarda: Tá.
> Pesquisadora: Mas está diferente da forma como tu separou aqui (na folha dos quadradinhos), certo?
> Eduarda: Certo.
> Pesquisadora: Qual é a forma que tu achas melhor, assim (frase segmentada) ou assim (frase sem segmentação)?
> Eduarda: Assim (frase segmentada).
> Pesquisadora: Assim (frase segmentada), por quê?
> Eduarda: Porque..... Não sei.

Viu-se que a criança escolheu como a forma mais adequada a que foi apresentada pela pesquisadora em relação a que realizou nos quadradinhos sem saber explicar o porquê da sua escolha. Convém salientar que a criança pode ter feito isso em função do grau de autoridade exercido pela folha mostrada pela pesquisadora que poderia ter sugerido que a segmentação da criança poderia não ser a correta. Mas mesmo que isso esteja correto, quando a pesquisadora solicitou que a criança contasse quantas palavras teria escrito nos quadradinhos, contou sete palavras, que conferem com a forma como segmentou as palavras (O/ba/ra/to/sai/ca/ro). No entanto, quando foi contar o número de palavras que havia na frase segmentada, contou quatro (O/barato/sai/caro). Isso significa que a criança não contou com base na sílaba, como aconteceu na coleta anterior. Nesta 5ª etapa (julgamento entre a frases com e sem segmentação das palavras), a criança contou cada palavra como estava exatamente segmentada de forma convencional mostrada pela pesquisadora.

Na terceira coleta, no final do ano letivo, a criança mais uma vez julgou que uma frase com as palavras sem segmentação não tem problema para ser lida e realizou a 2º tarefa segmentando as palavras em barras da seguinte forma:

Uma mão **la va ao utra**

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Após terminar a segmentação em barras a criança conferiu e contou seis palavras. Como se observou ela acabou gerando um caso de híbrido, ‘ao utra’ (a outra). Os casos de híbridos por serem estruturas que apresentam dois processos concomitantes, hipo e hipersegmentação, pressupõem mais de uma motivação (CUNHA, 2004). A partir da análise das gravações em que capturaram esse momento de escrita, percebeu-se que Eduarda verbalizava essa fragmentação nas palavras sem atentar para o conteúdo semântico vinculado.

Na frase que precisou colocar dentro dos quadradinhos, a criança não apresentou dificuldades em ler e segmentou quase todas as palavras de forma convencional:

Quem vê cara não vê **cora ção.**

Dessa vez a criança apresentou apenas um dado de hipersegmentação, na última palavra da frase, ‘cora ção’ (coração) acrescentando apenas mais um quadradinho. Conforme análise das filmagens é possível perceber que nesse momento a criança parece estar mais preocupa em entender o que está sendo escrito. Repete várias vezes a frase enquanto escreve privilegiando o aspecto semântico.

E após, na última etapa, diante desta mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, a criança novamente escolheu a segunda como a melhor forma para ser lida. Como se pode verificar, Eduarda, parece atribuir sentido à segmentação como um recurso que auxilia na leitura. De acordo com Baez (1999), um dos critérios que parece ter maior consenso é o da legibilidade, pois as crianças percebem a segmentação como algo necessário para garantir o ordenamento e a significação do texto.

A noção de palavra ligada à sílaba nas concepções de Eduarda mostra oscilações até o final do ano letivo, diminuindo gradativamente. Assim como a sua percepção a respeito da segmentação vocabular como um recurso gráfico que auxilia, em especial, a compreensão do que está escrito. O que remonta a própria origem das segmentações, pois os espaços gráficos que conhecemos hoje, aceitos como naturais, são o resultado de um longo processo histórico, que com advento da imprensa, a separação gráfica entre as palavras surgiu como

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

a necessidade de criar formas mais precisas que orientassem a leitura dos textos (ROSA, 2006).

Considerações finais

Os dados analisados no presente artigo parecem reforçar a complexidade do processo de aquisição do sistema de escrita no que se refere à noção de palavra por crianças em fase de alfabetização. Os critérios que influenciaram as escolhas infantis de onde segmentar, por vezes, podem ter como base critérios prosódicos ou semânticos. O contorno entonacional no momento de escrita pode gerar casos de hipossegmentação, hipersegmentação e de híbridos. As crianças investigadas não pareciam ainda conceber a segmentação como um aspecto formal próprio do sistema de escrita, que segue uma regularidade. Quando questionadas sobre a possibilidade de contar as palavras escritas oscilavam entre a base silábica e as estruturas segmentadas de forma não convencional como os casos de hipossegmentação.

Convém ressaltar que a interpretação do que as crianças estavam realmente concebendo como palavra só foi possível porque além do registro gráfico considerou-se as justificativas infantis. Viu-se que apenas a escrita como produto final revela muito pouco sobre o que elas estão realmente concebendo como palavra. Em alguns episódios foi possível verificar que embora tenham delimitando corretamente os espaços entre as palavras, não consideram cada estrutura como sendo uma palavra porque continuam, por vezes, ancorados na hipótese do número mínimo de letras para considerar como palavra. Isso significa dizer que nem sempre o que se observa graficamente na escrita da criança sobre os limites de palavra, pode-se atribuir ao entendimento do que seja uma palavra pela ótica infantil.

Tais justificativas também revelaram o aspecto semântico atribuído à segmentação como um recurso que facilitaria a compreensão do que se estaria lendo. Quando questionadas se seria possível ler uma frase toda hipossegmentada, disseram que sim. No entanto, no decorrer das tarefas, mais precisamente na última etapa, em que precisavam decidir se a melhor forma de uma frase seria com as palavras todas hipossegmentadas ou

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

segmentadas conforme a norma, ao confirmarem que seria possível ler uma frase sem espaços entre as palavras, estavam na verdade respondendo: *sim, eu consigo verbalizar o que está escrito aí.* Sendo assim, pode-se pensar que, segundo as concepções infantis, ler não corresponde necessariamente ao processo de compreensão do que está escrito, ou seja, a ação de ler não tem como primeira instância a inteligibilidade.

Considera-se fundamental reiterar, que tais resultados, além de esclarecerem aspectos sobre o funcionamento das segmentações não convencionais, podem subsidiar reflexões a respeito do modo como o processo de aquisição da escrita da palavra vai se constituindo sob a ótica de quem aprende. Essa é uma contribuição relevante para comunidade infantil, uma vez que se valoriza o pensamento das crianças frente ao objeto de estudo, considerando-as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Conhecimentos como esses sobre o processo e funcionamento da língua a respeito da delimitação das palavras por espaços em branco, permite ao alfabetizador(a) avaliar as produções iniciais de crianças sem se deter apenas nos aspectos gráficos dessas produções, mas nos aspectos construtivos representativos de um processo cognitivo em vias de evolução. Isso não quer dizer, porém, que o(a) professor(a) seja mero espectador do processo de desenvolvimento da escrita; pelo contrário, ele(a) desempenha papel de fundamental importância no processo de aquisição da escrita, à medida que, destituído de suas posições fortemente marcadas por aquelas típicas de um adulto alfabetizado, consiga entender que aquilo que parece incoerente para ele(a) é extremamente coerente para o aluno, dadas as hipóteses que ele está (re)formulando sobre o sistema de escrita. Portanto, saber '*ler*' a escrita inicial dos aprendizes requer dos(a) professores(as) alfabetizadores(as) ações pedagógicas alicerçadas em reflexões linguísticas e de uma clara base epistemológica.

Destaca-se, por fim, a importância de se propor atividades pedagógicas sobre o sistema de escrita alfabética, que possam deixar a criança expressar o que está concebendo sobre os aspectos normativos da língua, a valorização dessa escuta atenta, parece ser o ponto central dessa questão, e não restringir o questionamento ao que parece pertinente ao adulto, seja pesquisador ou docente.

Referências

ABAURRE, M. B.; CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em: **Cadernos CEDES 14, Recuperando a alegria de ler e escrever**. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 25-29). 1985.

ABAURRE, M. B. **A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial**. Boletim da ABRALIN, 1991.
ABAURRE, M. B.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**. São Paulo, v.1, p. 89-102, 1993.

ABAURRE, M. B; Fiad, R., & M. L. Mayrink-Sabinson. **Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto.** Campinas: Mercado de Letras. 1997.

BAEZ, M. La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolinguística. *In:* BAEZ, M; CÁRDENAS, V. I. **Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición.** Ed. Homo Sapiens. Rosario,1999.

BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Cedez, 1994.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado das Letras, 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CAPRISTANO, C.C. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São José do Rio Preto: 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP).

CAPRISTANO, C.C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 245p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAPRISTANO, C.C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**. Ano 19 n.35, Ed. UFPel- Pelotas, RS - Janeiro-Abril 2010.

CAPRISTANO, C.C.; CHACON, L. Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a "aquisição" da noção de palavra. *In:* TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. (Org.) **O (In) esperado de Jakobson.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

CARRAHER, T. N. O Método Clínico: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1989.
CATACH, N. **Hacia uma teoria de la lengua escrita**. Barcelona, Gedisa. 1996.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, p. 223-232.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, 2005, p. 77-86.
CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (org.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 155-167.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. Pelotas, 2004. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não convencionais na escrita inicial:** uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu. Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação:** Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. *In:* FERREIRO, E. PONTECORVO, C., HIDALGO, I. G. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever.** São Paulo: Ática, p.38-66, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO E.; VERNON C. (1992), La distinción palavra/nombre em niños de 4 e 5 años *In:* FERREIRO. E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** São Paulo Ed.: Cortez, 2013.

FERREIRO. E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo Ed.: Cortez, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOSO C. Jr., J**. História e Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1969.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **La Prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1986.

PAULA, I. F. V. **Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações.** São José do Rio Preto, 2007. 132p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista.

PONTES, E. **O tópico no português do Brasil.** Campinas: Pontes, 1987.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2006.

TENANI, L. E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.

Submetido em: 13-03-2021

Aceito em: 30-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

PERCEPCIÓN DE NIÑOS DEL GRADO QUINTO DE PRIMARIA ACERCA DE SU VIVENCIA DE DEMOCRACIA

Yaquelín Nayibe Bonilla Mendoza[1]
Isabel Garzón Barragán[2]

Resumen: En el presente artículo se asume la importancia de propiciar la formación en capacidades ecociudadanas en la educación básica primaria, en el marco de la educación en ciencias, para que los niños puedan actuar como ciudadanos responsables en su territorio de vida. En este sentido, se presenta el análisis de las respuestas de niños de grado quinto de primaria de la IED Tabora, a un cuestionario diseñado con el objetivo de determinar su percepción acerca de su vivencia de democracia; aplicado antes y después de implementar una unidad didáctica, basada en el enfoque de enseñanza por indagación de la cuestión socioambiental vinculada a la urbanización creciente de varios humedales de Bogotá, Colombia. Algunos de los resultados relevantes de las respuestas de los niños, muestran que hubo avance en el reconocimiento de un mayor número de derechos y deberes consignados en la Constitución; además, se avanzó en el empoderamiento de los niños al reconocerse a sí mismos como ecociudadanos, con la posibilidad de transformar las injusticias ambientales del contexto, en procura del derecho a un ambiente sano. Así mismo, los espacios generados por el abordaje de la cuestión socioambiental, dieron la posibilidad a los niños de aprender de democracia "haciendo democracia".

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía. Cuestión Ambiental. Educación Científica. Enseñanza en Básica Primaria. Democracia.

PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DA QUINTA GRAÚDO PRIMÁRIO SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE DEMOCRACIA

Resumo: Este artigo assume a importância de promover a formação em competências ecocidadãs no ensino básico, no âmbito da educação científica, para que as crianças possam agir como cidadãos responsáveis no seu território de vida. Nesse sentido, apresentamos a análise das respostas de crianças do quinto ano do IED Tabora, a um questionário elaborado com o objetivo de determinar sua percepção sobre sua experiência de democracia; aplicado antes e depois da implantação de uma unidade didática, com base na abordagem de ensino por meio da investigação da questão socioambiental vinculada à crescente urbanização de diversas áreas úmidas em Bogotá, Colômbia. Alguns dos resultados relevantes das respostas das crianças mostram que houve avanços no reconhecimento de um maior número de direitos e deveres previstos na Constituição; Além disso, houve progresso no empoderamento das crianças, reconhecendo-se como eco-cidadãos, com o possibilidade de transformar as injustiças ambientais do contexto, em busca do direito a um meio ambiente saudável. Da mesma forma, os espaços gerados pela abordagem da questão socioambiental deram às crianças a oportunidade de aprender sobre a democracia "fazendo democracia".

[1] Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental- U libre. Magiter en Ciencias de la Educación con énfasis docencia universitaria- Universidad Libre. Estudiante de Doctorado Interinstitucional- UNP. Docente de Primaria de la Secretaría de Educación de Bogotá.
[2] Licenciatura en Física – Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Ciencias Físicas – Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Ciencias Físicas – Universidad Nacional de Colombia. Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales – Universidad de Valencia (España). Profesora de planta – Departamento de Física. Universidad Pedagógica Nacional.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Palavras-chave: Educação para a Cidadania. Questão Ambiental. Educação Científica. Ensino de Primeiro Grau. Democracia.

FIFTH GRADERS' PERCEPTION OF THEIR EXPERIENCE OF DEMOCRACY

Abstract: This article assumes the importance of promoting training in eco-citizen skills in basic primary education, within the framework of science education, so that children can act as responsible citizens in their territory of life. In this sense, we present the analysis of the responses of fifth grade children of the IED Tabora, to a questionnaire designed with the aim of determining their perception of their experience of democracy; applied before and after implementing a didactic unit, based on the teaching approach by inquiry of the socio-environmental issue linked to the growing urbanization of several wetlands in Bogotá, Colombia. Some of the relevant results of the children's responses show that there was progress in the recognition of a greater number of rights and duties set forth in the Constitution; In addition, progress was made in the empowerment of children by recognizing themselves as eco-citizens, with the possibility of transforming the environmental injustices of the context, in pursuit of the right to a healthy environment. Likewise, the spaces generated by the approach to the socio-environmental issue gave the children the opportunity to learn about democracy by "making democracy".

Keywords: Education for Citizenship. Environmental Issues. Science Education. Primary Education. Democracy.

Introducción

Como parte del desarrollo de la tesis doctoral del primer autor, se ha determinado que los conflictos socioambientales contemporáneos en gran parte se originan por valores, acciones y creencias promulgadas por un sistema económico que privilegia el lucro sobre la dignidad de las personas. Más específicamente, se promueve una cultura del consumo, de la explotación de la vida, de la búsqueda egoísta de poder adquisitivo, dejando a un lado los valores relativos a la democracia, en especial, el criterio ético del bienestar común. La idea de desarrollo social y económico, centrado en el lucro individual, desencadena una serie de injusticias sociales que inevitablemente también van de la mano con la explotación de la naturaleza, asumida como fuente de recursos para ser explotados ocasionando terribles impactos ambientales que afectan en gran medida a las comunidades más pobres.

Las cuestiones socioambientales (CSA) referidas al abordaje pedagógico de conflictos ambientales reales, presentes en el contexto escolar; ponen de manifiesto alguna alteración al equilibrio ecosistémico de un territorio con implicaciones sociales. La CSA, es un problema de alto potencial didáctico práctico para la enseñanza de la ciencias como

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

también para la educación ambiental, pues permite generar conciencia ambiental, al visibilizar una injusticia ambiental para que los estudiantes puedan dirimir frente a las implicaciones éticas de la afectación planetaria, tomar decisiones fundamentadas, y actuar como ciudadanos ecológicamente responsables preocupados por el bienestar y la vida (Bonilla y Garzón, 2021; Pérez, 2018; Martínez-Alier, 2006).

En la Unión Europea y Canadá, se encuentra una gran diversidad de propuestas en el abordaje de CSA, para propiciar la formación ambiental, científica y ciudadana. Entre las propuestas formativas más reconocidas, está el enfoque Ciencia Tecnología Sociedad y Ambiente (CTSA) de la Educación en Ciencias, en especial para el abordaje de Cuestiones Sociocientíficas (CSC), de enfoque sociocrítico en contextos reales y significativos que fomente ciudadanías activas (Hodson, 2003; Pedretti, 2014). Igualmente, se ha implementado el programa canadiense STEPWISE, que promueve el bienestar de las personas y del ambiente, implementa currículos innovadores de educación científica formal que priorizan acciones responsables en el abordaje crítico de CSC (Bencze, 2017). También, el programa de la Unión Europea, PARRISE, Promoción de la Investigación e Innovación Responsables en la educación científica, tiene como objetivo introducir la Investigación e Innovación Responsable en la educación científica desde el aprendizaje basado en la indagación de CSC y CSA, en la básica primaria y secundaria (Levinson, 2017); estos programas buscan el empoderamiento de los estudiantes en el sentido de un modelo pedagógico de activismo político (Reis, 2013; 2014a; 2014b).

En el mismo sentido, cuando una CSC o una CSA tiene un alto grado de incertidumbre tiende a enmarcarse en la propuesta pedagógica científica-ambiental de las Cuestiones Socialmente Vivas (QSV). Éstas provocan debates tan complejos, que trascienden las posibilidades del ámbito escolar a debates políticos en la sociedad civil y/o en instancias judiciales. Las QSV, movilizan argumentos de distintos actores del campo científico, tecnológico y legal; y también involucran a todos los afectados por las decisiones controversiales, como una forma de hacer control político en pro de solucionar injusticias ambientales. Por lo tanto, se considera una cuestión aguda o viva desde el punto de vista epistémico (Lergadez & Simonneaux, 2006).

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

A propósito de la formación ecociudadana, una perspectiva está enmarcada en el campo de la educación ambiental crítica, cuya finalidad es generar un sentido de pertenencia al territorio, una dimensión política más consciente para desarrollar capacidades científicas, éticas, como ciudadanía necesaria para enfrentar estas realidades y defender los derechos humanos, que reivindican una democracia más crítica, que favorece el bien común, el vivir bien, el vivir juntos aquí, como una identidad de pertenencia territorial en acción del pensamiento crítico, estrechamente vinculado al criterio ético ecocéntrico desde lo personal a lo colectivo (Sauvé y Girault, 2014; Sauvé, 2014; Sauvé, Orellana, Villemagne y Bader, 2017). La responsabilidad colectiva y el empoderamiento científico, pueden contribuir a un cambio socio-ecológico que propende por relaciones más armónicas con la naturaleza (Hadjichambi, Reis, y Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

En el caso de ciudades como Bogotá, las decisiones sobre la invasión de áreas naturales para proyectos urbanísticos, requieren ser cuestionadas por todos los ciudadanos que se vean afectados. Estas decisiones políticas y administrativas sobre el territorio natural, frecuentemente son tomadas por personas privilegiadas económicamente que ocupan cargos administrativos, y muchas veces desconocen la riqueza ambiental sobre la que deciden, o se apoyan en estudios de expertos técnicos al servicio del poder y/o por aquellos que ostentan el poder político, encarnando así, una democracia representativa que toma decisiones poco sustentables ante la conservación de la vida en la ciudad y que muestra poco interés por los más vulnerables. Este tipo de situaciones, que son comunes en Bogotá, hace indispensable que todos los ciudadanos tengan acceso a la participación democrática, a una educación ambiental más responsable y comprometida, e igualmente a una alfabetización científica más crítica, encaminada a la acción ecociudadana desde la niñez (Hodson, 2003; Girault y Sauvé, 2008; Leff, 2002 y 2007).

En consonancia con lo anterior, el caso de la invasión de los humedales bogotanos para proyectos urbanísticos, no es algo nuevo en la historia de la ciudad. Se presenta el relleno de los humedales en distintas localidades, justificado entre otros, por el propósito de generar desarrollo económico, a través de la ampliación de zonas urbanas y/o construcción de proyectos de vías, barrios y viviendas. Estos rellenos también son incentivados por algunos proyectos surgidos de Planes de Ordenamiento Territorial-POT, que priorizan las

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ganancias económicas originadas en la especulación inmobiliaria, restando importancia a la conservación de la Estructura Ecológica Principal de Bogotá (EEP). Es de notar, que los humedales son la base de la conectividad hídrica, la biodiversidad y la reserva de agua dulce, entre otros múltiples bienes y servicios ambientales que tienen estos ecosistemas (Bonilla y Garzón, 2021). Se evidencia así, que prevalece la injusta distribución del suelo de la ciudad como una deuda histórica a la ciudadanía. También se pone de manifiesto, la constante invasión de reservas naturales con fines comerciales, como por ejemplo, los cerros orientales, la reservas forestales, las cuencas de los ríos Bogotá, Salitre, Fucha, Tunjuelo, así como el páramo de Sumapaz, entre otras.

La urbanización creciente y poco sustentable de los humedales de Bogotá, se constituye en una cuestión socioambiental (CSA) que no debería ser ajena a la escuela, ya que desde una enseñanza crítica el profesor puede generar espacios de reflexión que pongan en evidencia estas realidades, e incluir las CSA en los currículos escolares de educación en ciencias, dado que es necesario que los estudiantes reconozcan estas cuestiones que se presentan en sus contextos de vida cotidiana, para promover el interés de intervenir en las decisiones que los afecta directamente junto con sus familias. En este sentido, vale la pena preguntarse qué tipo de democracia perciben los estudiantes en su cotidianidad y cómo se puede responder a una educación ecociudadana que les permita reconocer la importancia de su participación ciudadana en decisiones como la conservación de los humedales de Bogotá. En nuestro caso particular, como la IED Tabora en la que estamos llevando a cabo la investigación doctoral, está ubicada al lado del humedal Santa María del Lago, en la localidad de Engativá, se ha formulado la pregunta ¿cuál es la percepción acerca de la vivencia de democracia de los niños del grado quinto de primaria? La cual constituye el problema que se aborda en este artículo.

Se considera que el Estado, la sociedad y la escuela, tienen mayor incidencia en los procesos formativos hacia una ecociudadana desde la infancia, desde el derecho a la participación; lo que hace imprescindible en la escuela, proponer escenarios educativos innovadores para la educación formal, especialmente para la educación básica primaria, donde los estudiantes desde su infancia puedan encontrar espacios democráticos para cuestionar su realidad, orientar acciones a partir de la reflexión de sus vivencias, el

reconocimiento de distintos intereses y puntos de vista en relación a las injusticias ambientales presentes en su contexto (Sauvé *et al.*, 2017; Limón, 2009).

En el caso de los niños en edades de 9 a 12 años, cabe señalar que ellos suelen mostrar gran interés en razonar sobre cuestiones morales presentes en su realidad social. Los niños, además, sienten una afiliación emocional especial por la naturaleza, en especial por otros seres vivos que pueden sufrir por las injustas decisiones sobre el uso de su territorio, así como de los múltiples problemas ambientales que causan estas situaciones, las cuales, ellos perciben en muchos casos, que afecta directamente el bienestar de la comunidad de la que hacen parte. Este interés particular de los niños para conocer, apropiarse del mundo en pro de transformarlo en un lugar mejor para todos, es una posibilidad extraordinaria para incentivar el derecho a la participación de los niños (UNICEF, 1989; Sauvé *et al.*, 2017).

El derecho a la participación se va construyendo con los niños desde diversos espacios, la escuela es solo uno, que puede ser de gran importancia, puesto que los escenarios de aprendizaje que allí se proponen, están encaminados al desarrollo de capacidades ecociudadanas, a partir del abordaje de CSA que involucran la acción colectiva entre pares de estudiantes, maestros y comunidad hacia un fin común, aportar de alguna manera a su solución. Es posible fomentar el sentido del asombro democrático de los niños, cuando descubren las posibilidades de participación que usa la gente a su alrededor, motivada por actitudes voluntarias, de colaboración libre y de compromiso responsable por la vida, más aún cuando estas personas del común, comprometidas con el cambio, son un ejemplo para los niños, dialogan con ellos sobre la historia de su lucha, reflexionan junto con los demás sobre la CSA, toman en cuenta las opiniones de los niños, empoderándolos como actores políticos importantes capaces de transformar la realidad ambiental. Así, el diálogo mutuo aporta a la acción conjunta, al autoreconocimiento de los niños como ecociudadanos en construcción de su identidad política (Sauvé *et al.*, 2017; Freire, 1970; Hayward, 2012; Sauvé *et al.*, 2017).

En la escuela, se sugiere ir más allá de una educación cívica, carente de significado, mediante propuestas de innovación que abordan CSA, como un modo de cultivar las capacidades ecociudadanas, asumiendo así, de manera conjunta la educación ciudadana, ambiental y en ciencias naturales (Nussbaum, 2002; Hayward, 2012). En este sentido, atañe

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

a la educación básica interesarse por cómo se da la construcción actual de una identidad ecociudadana, cuando la sociedad está inmersa en procesos de globalización con un fuerte acento neoliberal, ligados a fronteras poco delimitadas entre el estado-nación y el sistema económico imperante, que lleva a muchas transgresiones de derechos relacionados con el ambiente y la naturaleza, sobrepasando los límites de las naciones en una dinámica de economía de mercado neoliberal que desencadena el declive del estado de bienestar, en injusticias sociales y ambientales; éstas sólo pueden ser limitadas por acciones éticas de bienestar común, respeto intergeneracional y la transformación de la relación de dominación del otro y de los sistemas de vida para el lucro individual, a una ética del cuidado cada vez más ecocéntrico y de acción colectiva (Bonilla y Garzón, 2021).

Es de suma importancia considerar a los niños y jóvenes como ciudadanos, pese a no tener mayoría de edad, puesto que es participando en espacios democráticos donde se construye la subjetividad política de los niños. Por ello, es importante incentivar un sentido de asombro democrático, permitir a su imaginación considerar otras formas políticas de relacionarnos entre humanos y, entre la sociedad y la naturaleza; propiciando así una concepción distinta de sociedad, más centrada en una ética responsable del cuidado del otro, de la justicia ambiental y del ser humano como parte de las formas de vida, visto desde su fragilidad e interdependencia con los ciclos planetarios (Bermúdez, 2016). Además, resulta indispensable que la educación formal genere espacios para el diálogo con quienes luchan y continúan defendiendo sus territorios, porque vincular a los niños a estos espacios de reflexión y diálogo, los lleva a sentirse parte de su comunidad, comprender que las injusticias socioambientales pueden ser denunciadas y requieren de personas que se animen a intervenirlas (Dobson, 2003; Martínez-Alier, 2006).

De acuerdo a lo anterior, para abordar la percepción acerca de la vivencia de democracia de niños del grado quinto de primaria, se diseñó un cuestionario que se aplicó antes y después de implementar una unidad didáctica, en la que se abordó la CSA vinculada a la urbanización creciente de algunos humedales de Bogotá. A continuación se presenta la metodología empleada para analizar las respuestas de los niños y los resultados derivados de este análisis.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Metodología

Con el propósito de avanzar en la respuesta a la pregunta cómo responder a una educación ecociudadana desde la educación en ciencias y la educación ambiental, para propiciar la conservación de los humedales de Bogotá, como el de Santa María del Lago, ubicado al lado de la IED Tabora, se consideró pertinente indagar por la percepción acerca de la vivencia de democracia de los estudiantes de grado quinto en el año escolar 2018. Este grupo estaba conformado por 25 alumnos, 12 niñas y 13 niños entre los 9 y 12 años de edad; el 60% que se ubica en los estratos socioeconómicos 1 y 2, y el restante 20% en el estrato medio bajo, 3. Cabe señalar que el 4% de la población se encontraba bajo la protección del ICBF, por casos de maltrato y pérdida de la custodia legal de sus familias, lo que suponía seguir un proceso de inclusión con ellos, para superar los efectos de una cultura de violencia y agresión.

- **Diseño de investigación**

Con el objetivo de dilucidar y analizar la percepción de los niños acerca de su vivencia de democracia, develando las creencias y concepciones sobre esta, se diseñó un cuestionario de cuatro preguntas abiertas, para favorecer que los niños expresaran sus opiniones (ver Tabla 1). Estas preguntas se formularon con el fin de examinar la percepción individual de Estado, derechos ciudadanos, democracia y formas de participación ciudadana.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Tabla 1
Preguntas del cuestionario

Pregunta	**Objetivo central de la pregunta**
1. ¿Qué es Estado?	Reconocer la percepción de los estudiantes de la presencia estatal en su contexto cotidiano.
2. ¿Qué es Democracia?	Identificar la percepción de los estudiantes acerca de la forma de gobernar el país y la ciudad.
3. ¿Existen espacios de participación en tu colegio?	Reconocer la percepción de los estudiantes acerca de sus posibilidades de participación y expresar sus ideas en el entorno escolar.
4. ¿Qué es un derecho?	Escudriñar la percepción de los estudiantes acerca de los derechos individuales y los derechos colectivos.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para abordar la CSA sobre la urbanización creciente y desordenada en los ecosistemas de los humedales de la localidad de Engativá, se diseñó una unidad didáctica basada en la estrategia de enseñanza-aprendizaje por investigación de cuestiones socioambientales. El objetivo general de la unidad didáctica: promover la formación ecociudadana a partir del abordaje de la CSA: ¿Qué es más importante, la conservación de los humedales o la urbanización? Y, objetivos específicos, i) Desarrollar la pertenencia al territorio ambiental de los humedales de Engativá a partir del abordaje de una CSA; ii) Fomentar el pensamiento crítico a partir de la toma de decisiones y la acción sociopolítica desde el conocimiento científico y ambiental escolar; y iii) Propiciar el empoderamiento de los estudiantes desde el desarrollo de sus capacidades ecociudadanas.

Antes de implementar la unidad didáctica, se aplicó el cuestionario en una clase de ciencias naturales, en la que los estudiantes tuvieron 40 minutos para contestar las preguntas de este. Enseguida se implementó la unidad didáctica durante 12 semanas, y luego de esta intervención pedagógica se volvió a aplicar el cuestionario, para poder determinar si hubo

cambios en la percepción de los niños acerca de su vivencia de democracia y posibilidades de participación ciudadana.

- **Metodología de análisis de las respuestas de los estudiantes**

Lo primero que se hizo con el total de respuestas de los estudiantes, fue leerlas con el propósito de identificar que todas las preguntas del cuestionario fueron contestadas. Después se verificó, en la medida de lo posible, que las respuestas correspondieran a lo que se preguntó. A continuación, las respuestas se agruparon de acuerdo a una misma percepción respecto de lo que se pregunta, considerando sus similitudes, es decir, mayor frecuencia de la misma apreciación, y estos grupos de respuestas se denominan de tal manera que conformaron las categorías de análisis; luego se codificaron haciendo uso del programa SPSS, lo cual permitió hacer una organización de las respuestas, para poderlas transformar en tablas de datos y gráficos.

Además, con el fin de incrementar la validez de la codificación de datos, manteniendo los criterios éticos de recolección de la información, una de las investigadoras hizo preguntas en el grupo de estudiantes, después de haber aplicado por segunda vez el cuestionario al finalizar la intervención pedagógica con la unidad didáctica, con el ánimo de profundizar las explicaciones expresadas en las respuestas escritas. En esta ocasión, los estudiantes usaron ejemplos de su vida cotidiana.

Resultados y discusión

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el cuestionario diseñado para dilucidar y analizar la percepción de los niños de quinto grado, acerca de su vivencia de democracia se aplicó dos veces, antes y después de la implementación de la unidad didáctica a través de la cual se abordó la CSA sobre la urbanización creciente y desordenada en el territorio de los humedales de la localidad de Engativá. Así, primero se presentan los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario antes de abordar la unidad didáctica, y luego los resultados de la segunda implementación.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Resultados de la primera implementación del cuestionario

En relación a la primera pregunta del cuestionario, ¿qué es el Estado?, al analizar las respuestas se encontraron cinco categorías de análisis, a saber: a) El Estado son los candidatos que nos representan y manejan, es decir, el Estado es el gobierno que ordena a los ciudadanos lo que deben hacer; b) El Estado es el país y todo lo que sucede en él; c) El Estado es el territorio que hace parte de la nación y el gobierno; d) El Estado es el que nos gobierna y toma las decisiones que nos afectan a todos; e) El Estado es un grupo de personas importantes que se juntan para repartirse el territorio (ver Gráfico 1).

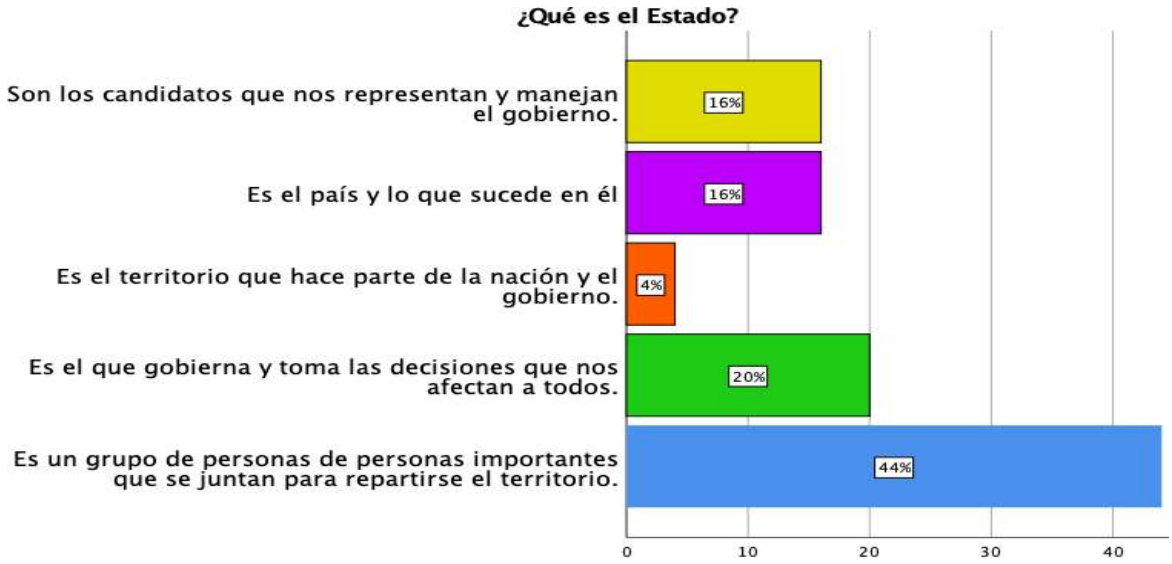


Gráfico 1 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca del Estado, antes del abordaje de la CSA sobre los humedales.

Como se puede apreciar, el mayor porcentaje de estudiantes (44%) percibe que el Estado es un grupo de personas importantes, socioeconómicamente privilegiadas, dueñas de una gran parte del territorio, protegidas por policías y militares, aunque lleguen a tomar decisiones injustas; es decir, tienen la experiencia de un Estado ajeno a su bienestar, ausente en la prestación de servicios y en garantizarles sus derechos, condiciones que son necesarias para el desarrollo humano de los niños y sus familias. Esta percepción también significa que no reconocen que Colombia es un Estado social de derecho, con fines esenciales como

> *"*...servir a la comunidad... facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación...
> Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares*"* (CPC, 1991, Art. 2).

El 20% de los estudiantes percibe que los gobernantes toman las decisiones importantes que los afectan a todos; es decir, los niños no conciben el derecho a la participación del pueblo soberano en las decisiones que lo afecta (CPC, 1991, Art. 2). De otra parte, un 16% asume que el Estado es el país y lo que sucede en él; esta identificación entre nación y Estado es parcialmente cierta si se considera la primera parte del Art. 1 de la CPC (1991); sin embargo, no es acertado identificar las vivencias cotidianas con el Estado, ya que estas, más bien se pueden considerar como parte de lo que constituye la idiosincrasia del país o de una región.

Otro 16% de los estudiantes, percibe que el Estado son los candidatos que representan a la población en general y manejan el gobierno. Es decir, los niños no se asumen como parte del Estado colombiano, en tanto parte del pueblo, quien tiene el poder soberano.

El 4% de los estudiantes, considera que el Estado es el territorio que a su vez hace parte de la nación y el gobierno. Así, la percepción de los niños de Estado está relacionado con el territorio que ocupan los colombianos; además, se aprecia la asignación de significados similares para Estado, nación y gobierno.

De otra parte, las respuestas a la segunda pregunta ¿qué es democracia?, llevaron al establecimiento de seis categoría de análisis, a) Tener liderazgo para hacer propuestas para gobernar mejor; b) Tener derechos y deberes de acuerdo a las leyes; c) Elegir a quienes manejan el país: alcaldes, gobernadores y presidente; d) Dar la palabra a todos por igual, poder opinar sin miedo; e) Votar por alguien que nos represente y pelee por nuestros intereses; f) Son los deberes que tenemos con la nación.

Conforme al Gráfico 2, se muestra que antes de desarrollar la unidad didáctica, un 32% de los estudiantes percibía que la democracia tiene un carácter representativo, al manifestar que ella se evidencia en la elección de los diferentes gobernantes, tanto a nivel

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

local, regional como nacional. Así mismo, otro 32% de estudiantes, al discernir que democracia es votar por alguien que los representa y defiende sus intereses, también tienen la misma percepción de democracia representativa. Es decir, el 64 % conciben que el papel de la ciudadanía en general se limita a elegir a sus gobernantes, quienes toman las decisiones importantes para todos; lo cual se puede interpretar como que los niños ven natural delegar su derecho a la participación, y que los adultos sean los que toman las decisiones importantes. Es probable que esta percepción de alguna manera pueda estar relacionada con las limitaciones para participar en los espacios de toma de decisiones democráticas en el colegio o en la propia comunidad; lo cual también puede estar ligado a experiencias cotidianas que muestran que su opinión pocas veces se tiene en cuenta.

De acuerdo a las respuestas del 16% de los estudiantes, que perciben democracia como dar la palabra a todos por igual y poder opinar sin miedo, se puede interpretar que ellos se sitúan en su contexto escolar y consideran que una escuela democrática permite la expresión de ideas y opiniones de todos por igual, sin ningún tipo de estigmatización.

El 12% percibe que la democracia es tener liderazgo para hacer propuestas para gobernar mejor; es decir, el derecho a la participación se limita a quienes son líderes de la ciudadanía. La idea de que estos líderes son los que hacen propuestas para gobernar mejor, supone una perspectiva de democracia representativa. De otra parte, el 4% de los estudiantes percibe democracia como tener derechos y deberes que están consignados en las leyes; sin las cuales sería aún más difícil convivir. Y, el otro 4% de estudiantes, entienden la democracia como los deberes que se tienen con la nación; es decir, que todos los ciudadanos deben cumplir las leyes establecidas por el gobierno para que haya democracia. Sin embargo, esta percepción deja por fuera los derechos de los ciudadanos y los deberes del Estado con el pueblo soberano.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

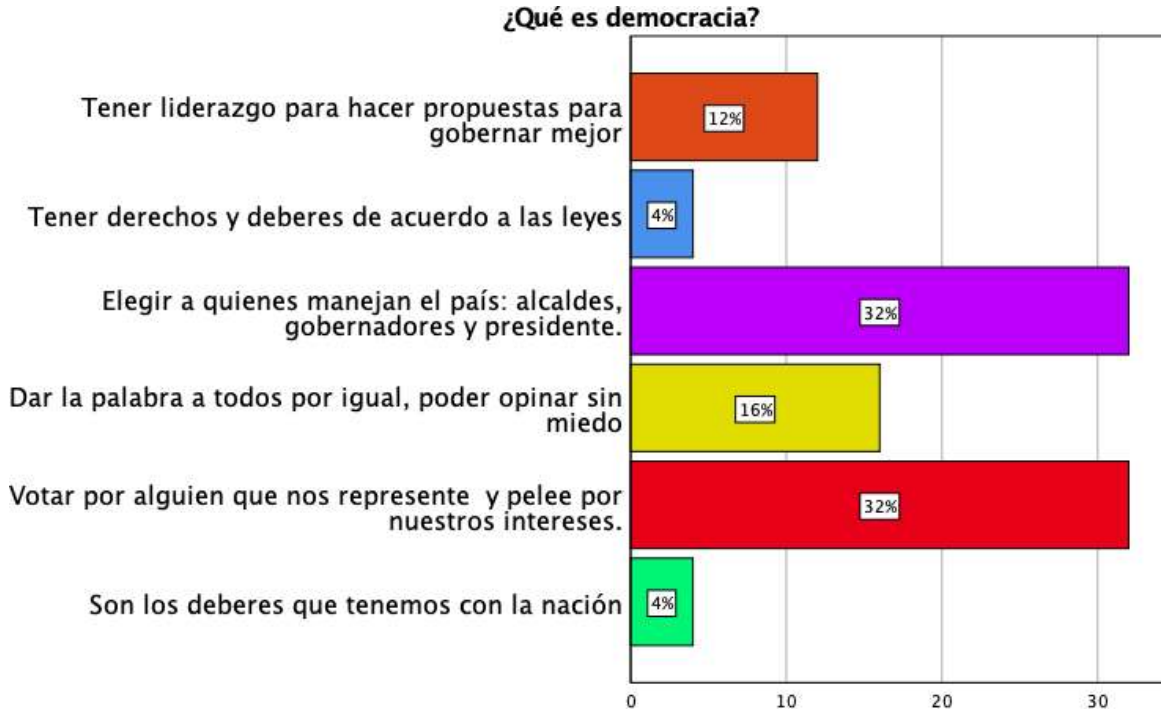


Gráfico 2 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca del significado de democracia, antes del abordaje de la CSA sobre los humedales.

A propósito de las respuestas a la tercera pregunta del cuestionario: ¿Existen espacios de participación en tu colegio?, antes de la implementación de la unidad didáctica, se encontraron cuatro categoría de análisis, a) El colegio no brinda espacios para la participación ciudadana; b) Los niños participan en las actividades del gobierno escolar; c) El espacio de participación se da cuando se hacen salidas a los humedales; d) El espacio de participación se da en las actividades deportivas y culturales, (ver Gráfico 3).

El mayor porcentaje de respuestas, el 60%, pone en evidencia que estos estudiantes perciben que el colegio no brinda espacios para la participación ciudadana; en otras palabras, no se sienten partícipes de las iniciativas y decisiones que los involucra directamente. En contraste, el 28% de los estudiantes afirma que el espacio de participación ciudadana se da cuando se realizan salidas pedagógicas a los humedales, donde se propician actividades que les permiten expresar sus apreciaciones y preguntas. En el mismo sentido de participación, el 16% de los estudiantes considera que ellos tienen la posibilidad de participar en las actividades del gobierno escolar, ya que tienen la posibilidad de elegir al representante del salón de clases y al personero del colegio; aún así, en la mayor parte del año escolar sienten

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

que cuando presentan alguna propuesta o inconformidad, no se suelen tener en cuenta en la mayoría de las actividades del gobierno escolar. Esto pone de manifiesto dificultades de comunicación entre los estudiantes y sus representantes, lo cual requeriría el apoyo de los profesores en la formación de mecanismos de comunicación asertivos y de persuasión entre los estudiantes.

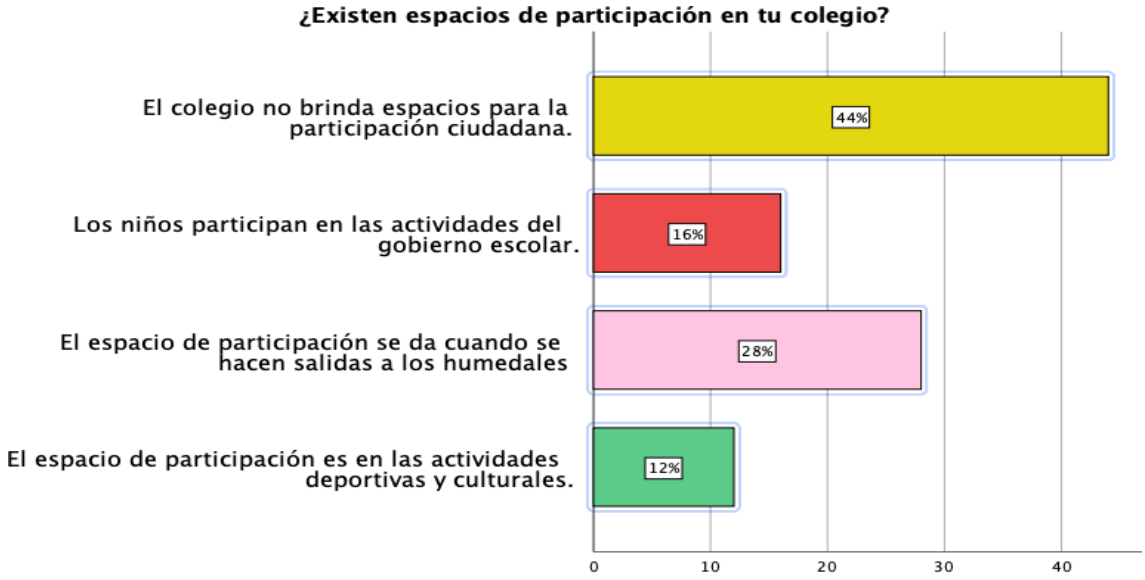


Gráfico 3 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca de la existencia de espacios de participación en el colegio, antes del abordaje de la CSA sobre los humedales.

Y por último, el menor porcentaje de respuestas fue del 12% y corresponde a quienes consideran que los espacios de participación se dan en las actividades deportivas y culturales; como por ejemplo la participación en el campeonato de fútbol y la asistencia a conciertos de la filarmónica de Bogotá. Esta percepción de participación probablemente se debe a que en este tipo de actividades se sienten más involucrados y comprometidos.

Con respecto a las respuestas a la cuarta pregunta del cuestionario, ¿qué es un derecho?, antes del abordaje de la CSA sobre los humedales, se obtuvieron cinco categorías de análisis, 1) Es la libertad de llevar a cabo actividades que los hacen felices, como bailar, jugar, reír; 2) Es poder comprar cosas; 3) Es una cualidad, un valor humano como la educación, la igualdad, el trabajo, la libre opinión y el juego; 4) Es una cualidad por ser humanos, debemos conocerlos; 5) Es con lo que nace cada persona para poder ser y actuar.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

De acuerdo a la Gráfica 4, la mayoría de estudiantes, 36%, considera que los derechos hacen parte de la condición humana; es decir, de acuerdo a las respuestas desde el día que se nace, todos los seres humanos son merecedores de cuidado, protección y justicia.

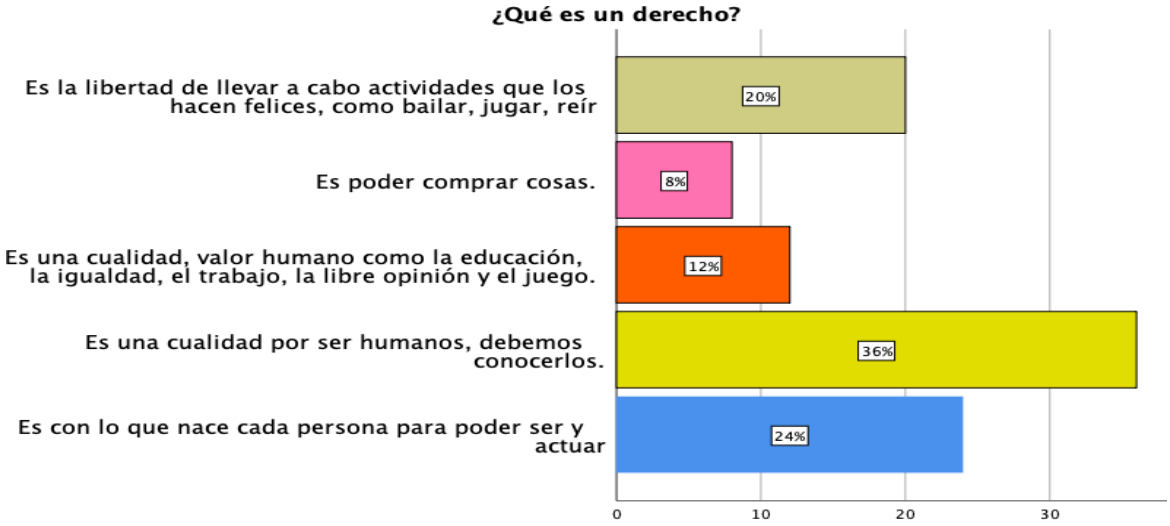


Gráfico 4 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca del significado de derecho, antes del abordaje de la CSA sobre los humedales.

Un 24% de los estudiantes concibe la idea de derecho como una condición que tienen los seres humanos cuando nacen, por la cual tienen la posibilidad de ser lo que cada persona desea y poder actuar con libertad para "ser alguien en la vida"; es decir, los niños reconocen que los seres humanos son iguales en dignidad, pero no tienen en consideración que lo que una persona pueda hacer e incluso lo que desea, está supeditado a su condición social, económica y cultural, que entre otras también depende de que el Estado cumpla uno de sus fines que es asegurar un orden justo (CPC, 1991, Art. 2).

El 20% de los estudiantes perciben que un derecho es la libertad de llevar a cabo actividades que los hacen felices, como bailar, jugar, reír; además el poder expresarse, decir lo que se piensa y vivir en paz. De otra parte, un 12% de respuestas expresa que un derecho es una cualidad, la cual los niños equiparan con la noción de valor humano, y a su vez dicen que estos valores son, por ejemplo, la educación, el trabajo, el juego, la libre opinión y la igualdad. Y, el menor porcentaje de respuestas, 8%, pone de manifiesto que algunos estudiantes consideran que un derecho es poder comprar cosas; al parecer, vinculan la posesión de dinero y cosas con la felicidad y el bienestar. En parte tienen razón, ya que para

cubrir las necesidades básicas esto se requiere; sin embargo, es necesario trabajar con los niños que no todo se reduce a poseer dinero y cosas para estar bien.

Resultados de la segunda implementación del cuestionario

Después de la implementación de la CSA sobre los humedales, se volvió a aplicar el cuestionario de cinco preguntas abiertas. A continuación se hace un análisis general de las respuestas de los estudiantes a la segunda aplicación del cuestionario.

A propósito de las respuestas a la primera pregunta: ¿Qué es el Estado?, se aprecian cambios en las respuestas si se comparan con los resultados de la primera implementación, de tal manera que se obtuvieron cuatro categorías de análisis: a) El Estado es el gobierno e instituciones que requieren del control de todos los ciudadanos; b) El estado son todas las instituciones y las personas que defienden sus derechos; c) El Estado es el territorio que hace parte de la nación y el gobierno; d) El Estado es el que gobierna y toma las decisiones que nos afectan a todos.

Acorde con el Gráfico 5, vuelven a emerger las categorías c y d; aumentando c del 4% al 20%, lo que significa que se reforzó la idea de que el Estado es el territorio de la nación, del cual es necesario apropiarnos para desarrollar las capacidades necesarias para autogobernarnos y vivenciar nuestra soberanía, para exigir las condiciones de vivir bien juntos en éste, para tener una conciencia territorial común y para actuar ante las injusticias que se presentan. Así mismo, la categoría d se mantuvo con el mismo porcentaje 20%; es decir, el análisis de la problemática de la urbanización de los humedales sostiene la percepción de que el Estado es el que gobierna y toma las decisiones que nos afectan a todos, muy seguramente debido a que es el gobierno de la ciudad quien en últimas determina los proyectos de urbanización que se pueden implementar. De otra parte, surgieron dos categorías nuevas a y b, la primera se refiere a que el Estado es el gobierno y las instituciones, las cuales requieren del control de los ciudadanos (24%), para prevenir o minimizar decisiones que afectan la supervivencia de los humedales; es decir, los niños se han hecho más conscientes de la responsabilidad de ejercer acciones colectivas para el cuidado del ambiente. Por último, la otra categoría que surgió b corresponde al 36% de respuestas y

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

expresa que el Estado son todas las instituciones y las personas que defienden sus derechos; esto es, el análisis de la CSA de los humedales permitió ha llevado a los niños a juntar todas las instituciones de carácter público como parte del Estado, lo cual, es una parte de lo que este significa. Pero, la idea de que las personas que defienden sus derechos son el Estado, no es exacta porque estas personas no necesariamente están vinculadas a instituciones estatales, pueden ser parte del sector privado.

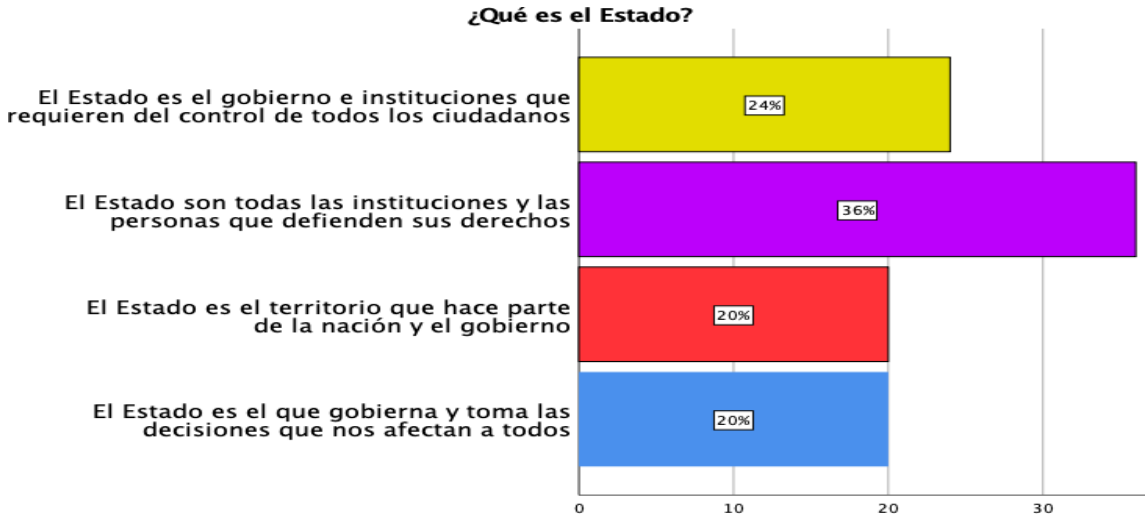


Gráfico 5 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca del Estado, después del abordaje de la CSA sobre los humedales.

Las respuestas a la segunda pregunta del cuestionario, después de trabajar la unidad didáctica que aborda la CSA, es: ¿Qué es democracia?, y produjo seis categorías de análisis, a saber, a) Es un tipo de gobierno que debe respetar las diferencias entre las personas, pero en el que somos iguales ante la ley; b) Es un tipo de gobierno que se basa en la libertad y el respeto de todos los ciudadanos; c) Tipo de gobierno que responde a los intereses y derechos de la mayoría; d) Tipo de gobierno en el que se tiene liderazgo, se hace propuestas para gobernar mejor; e) Elegir a quienes manejan el país, alcaldes gobernadores y presidente; f) Es un tipo de participación que debe tener en cuenta a todos los ciudadanos.

Al observar el Gráfico 6, vuelven a emerger las categorías d y e; la primera, d, disminuyó en un 8%, es decir, quedó en 4%; lo que significa que estos estudiantes no modificaron su idea de que el derecho a la participación se limita a quienes son líderes de la

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ciudadanía y son quienes hacen propuestas para gobernar mejor; esto es darle un carácter representativo a la democracia. Igualmente, la categoría e, pasó de 32% a 8%, lo que se puede interpretar como un efecto del abordaje de la CSA, que permitió que los estudiantes ampliaran su modo de percibir la democracia ligada a la representatividad ejercida por los gobernantes elegidos, a una idea de democracia más participativa.

En relación a las nuevas categorías, fueron cuatro. La categoría a con 28%, corresponde a las respuestas que definen democracia como una clase de gobierno que debe respetar las diferencias entre las personas y reconoce la igualdad ante la ley. Es decir, la CSA permitió que los niños progresen en la idea de una democracia que permite el desarrollo humano de sus ciudadanos, a partir del ser individual, pero reconociendo su igualdad en derechos y deberes ciudadanos.

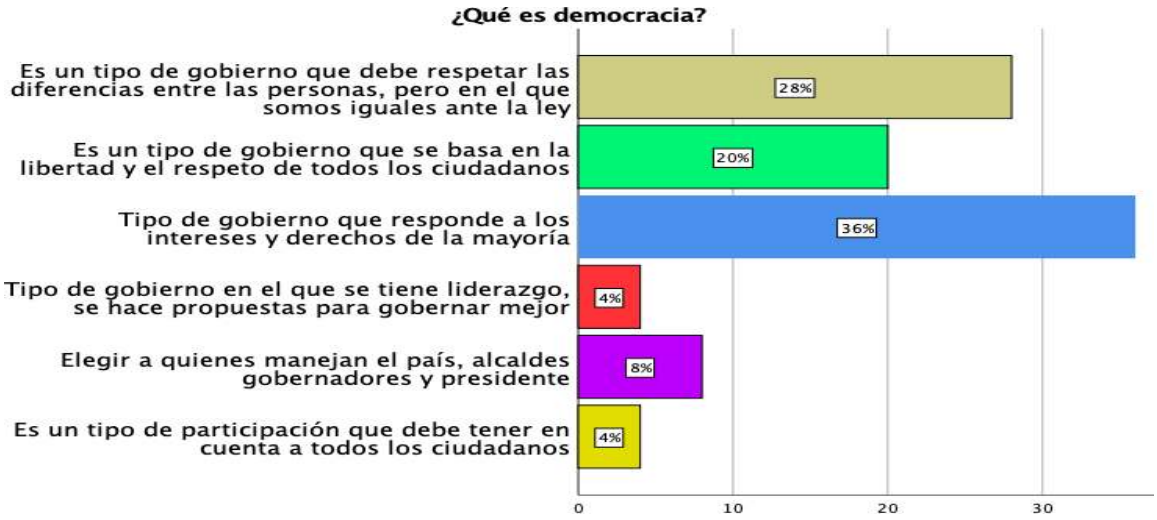


Gráfico 6 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca de democracia, después del desarrollo de la unidad didáctica.

La categoría b con un 20% de respuestas, pone en evidencia que los estudiantes mejoraron su idea de democracia al vincularla con un gobierno que posibilite la libertad y el respeto a todos. Muy seguramente, esto se da gracias a que la CSA sobre la urbanización en los humedales permitió mostrar la importancia del respeto por mejores formas de vida para los seres humanos y demás seres vivos que habitan los humedales.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Respecto de la categoría en la categoría c, que corresponde al 36% de respuesta, también pone de manifiesto un avance en la percepción de la idea de democracia al considerar que es un tipo de gobierno que atiende los intereses y derechos de la mayoría de ciudadanos; aunque llama la atención que no consideren que son importantes de los intereses y derechos de todos, esto es, las necesidades y el reconocimiento de las minorías también es importante. Por último, en la categoría f, se recoge el 4% de respuestas que si consideran que en democracia se debe tener en cuenta la participación de todos los ciudadanos.

A propósito de las respuestas a la tercera pregunta del cuestionario: ¿Existen espacios de participación ciudadana en tu colegio?, después de trabajar la unidad didáctica que aborda la CSA, se encontraron cinco categorías de análisis, a saber, a) Se puede participar como ambientalista de la comunidad del barrio Tabora; b) Se pueden llevar a cabo acciones en los humedales como ecociudadano; c) Se puede participar en actividades del gobierno escolar; d) Se puede participar en las salidas a los humedales; e) Se puede participar en deportes y actividades culturales (ver Gráfica 7).

Las categorías c, d y e volvieron a emerger; c: Se puede participar en actividades del gobierno escolar, disminuyó 4%, pasando del 16% al 12%; Esto se puede interpretar como que para algunos estudiantes su votación para elegir el gobierno escolar es una parte de su participación en el mismo, dado que también se interesan por las dinámicas del gobierno escolar, dar a conocer sus opiniones y defender de una manera democrática sus derechos. La categoría e: Se puede participar en deportes y actividades culturales, también disminuyó, pasó del 12% al 8%, aunque se llevan a cabo pocas actividades de esta naturaleza, para los niños es importante participar en ellas porque sienten que se les tiene en cuenta. Respecto de la categoría d: Se puede participar en las salidas a los humedales, aumentó del 12% al 16%, lo cual se puede interpretar que se debe a la comprensión alcanzada en estas salidas, de las problemáticas ambientales que enfrentan los bogotanos en relación a los humedales, y el reconocimiento de la posibilidad de emprender acciones responsables desde el colegio para conservarlos.

Las categorías a y b surgieron después de abordar la CSA. La categoría a: Se puede participar como ambientalista de la comunidad del barrio Tabora, con un 24% de respuestas pone en evidencia que los niños ahora sienten que tienen un rol más protagónico en la

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

defensa de su ambiente, reconociéndose a sí mismos como ambientalistas, con un compromiso ecociudadano individual y comunitario. Así, el escenario de aprendizaje del humedal, se configuró en un espacio escolar que dio la oportunidad de incentivar otras formas de participación ciudadana, antes desconocidas. Y, por último, la categoría b: Se pueden llevar a cabo acciones en los humedales como ecociudadano, con el 40% de respuestas, pone de manifiesto que los niños comprenden que un ecociudadano es una persona que actúa con responsabilidad y conocimientos sobre su territorio, al hacer uso de distintas formas de participación ciudadana, ampliando su visión de esta. Asimismo, el abordaje de la CSA, con un enfoque de aprendizaje por indagación permitió construir saberes científicos y ambientales escolares, así como dar espacios en los cuales los estudiantes daban su opinión frente a los temas relacionados con la CSA, y en los humedales cercanos al colegio Tabora y poder dialogar con personas de la comunidad, líderes e intérpretes ambientales, que luchan por conservar estos ecosistemas motivados por el bienestar común.

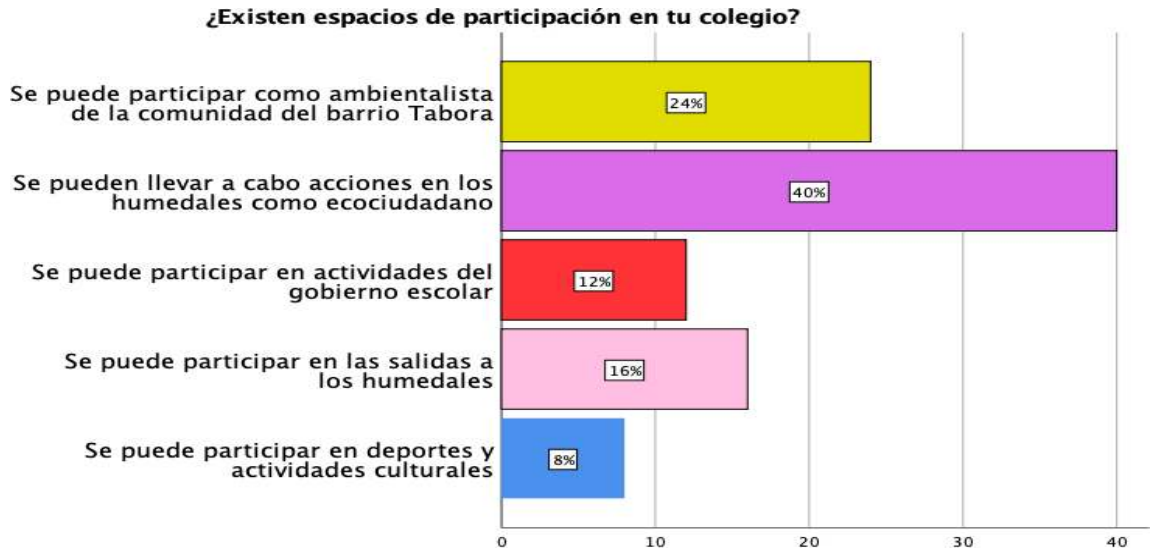


Gráfico 7 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca de la participación ciudadana en el colegio, después del abordaje de la CSA sobre los humedales.

En relación a las respuestas a la cuarta pregunta del cuestionario: ¿Qué es un derecho?, después de haber abordado la CSA sobre los humedales, produjo cinco categorías de análisis, a saber, a) Derecho a vivir bien y a tener un ambiente sano, b) Es la libertad de

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

llevar a cabo actividades que los hacen felices, como bailar, jugar y reír; c) Es una cualidad, un valor humano como la educación, la igualdad, el trabajo, la libre opinión y el juego; d) Es con lo que nace cada persona para poder ser y actuar; e) Son las condiciones que necesitan los seres humanos para vivir bien (ver Gráfica 8).

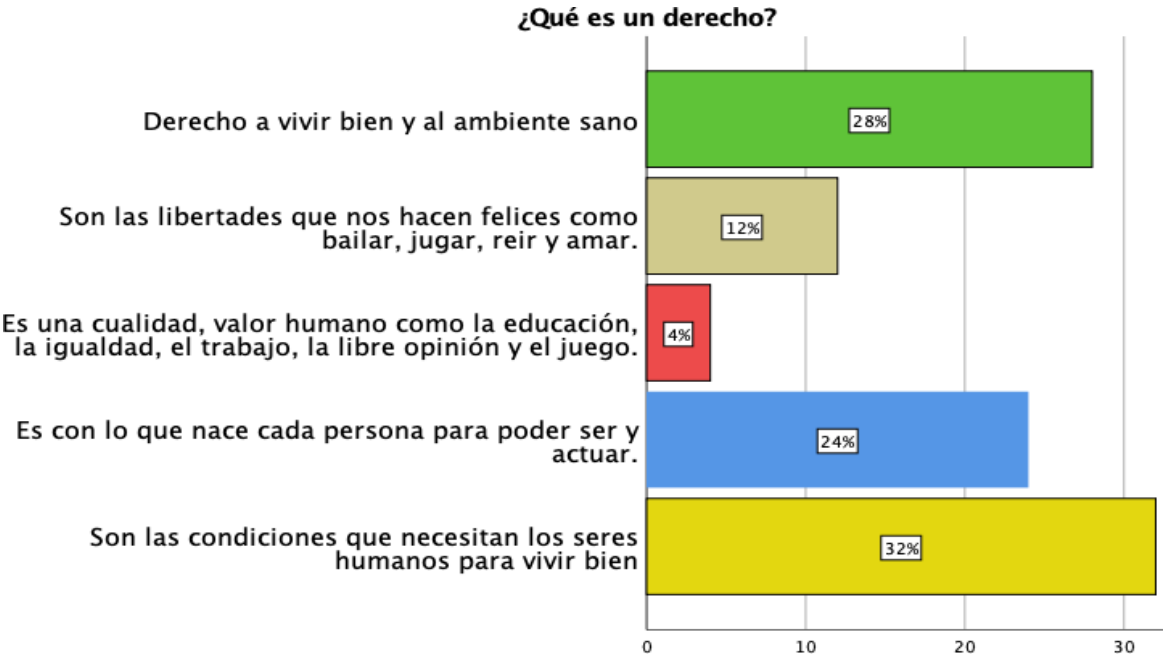


Gráfico 8 – Percepción de los estudiantes de grado quinto acerca de qué es un derecho, después del abordaje de la CSA sobre los humedales.

Las categoría b, c y d volvieron a emerger, después del abordaje de la CSA. La categoría b: Es la libertad de llevar a cabo actividades que los hacen felices, como bailar, jugar y reír; disminuyó, pasando del 20% al 12% de respuestas, lo cual muestra la importancia que tiene para los niños actividades que los hagan sentir bien, y que no solo sean algo fortuito sino que constituyen un derecho. Respecto de la categoría c: Es una cualidad, un valor humano como la educación, la igualdad, el trabajo, la libre opinión y el juego; disminuyó del 12% al 4%; y muestra que algunos niños siguen equiparando la noción de valor humano con un derecho. Acerca de la categoría d: Es con lo que nace cada persona para poder ser y actuar; se mantuvo con el mismo porcentaje, 24%, lo que indica que este grupo de niños mantuvo la idea de que un derecho es una condición humana que les permite desarrollar sus capacidades para ser y actuar, en igual dignidad; pero aún les cuesta

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

considerar que este desarrollo humano está supeditado a las posibilidades o derechos combinados, entendidos como la garantía del Estado para desarrollar todas las capacidades humanas.

Las categorías a y e, surgieron después de abordar la CSA. La categoría a: Derecho a vivir bien y a tener un ambiente sano; reúne el 28% de las respuestas, lo cual muestra que los niños perciben que necesario relacionar la armonía con la naturaleza con la responsabilidad de los ciudadanos para su cuidado, inmersa en el derecho al ambiente sano; los niños al abordar la CSA se han hecho más conscientes de la necesidad de participar en la conservación de los humedales. Y, por último, la categoría e: Los derechos son las condiciones que necesitan los seres humanos para vivir bien; la cual obtuvo el mayor porcentaje de respuestas, 32%, y se puede interpretar como que para los niños vivir bien está directamente relacionado con el reconocimiento y protección de los derechos de todos.

Después de este análisis, de la percepción de niños de grado quinto acerca de la vivencia de democracia, antes de la implementación de la CSA sobre la urbanización de los humedales de la ciudad, se aprecia que los niños inicialmente conciben democracia desde una perspectiva representativa en la que el rol del ciudadano es atender las decisiones de sus representantes elegidos, así como las leyes establecidas. Además, se concibe que el voto es la principal forma de participación ciudadana con la cual se delega la responsabilidad de la toma de decisiones.

Conclusiones

Después del análisis de las respuestas de los niños para dilucidar su percepción acerca de su vivencia de democracia, se puede concluir que a pesar de que los niños suelen ser considerados seres inmaduros para ejercer la ciudadanía, es claro que tienen nociones, percepciones y concepciones de lo que es la democracia, derivadas de sus vivencias cotidianas. De igual manera, antes de la implementación de la CSA sobre los humedales, los niños reconocen que existen algunos espacios de participación ciudadana como el sufragio, y algunas obligaciones del Estado que deben garantizar un vivir bien. En contraste, también

percibían que el Estado colombiano no atiende un gran número de sus obligaciones con la ciudadanía, entre ellas, necesidades básicas para una vida digna de los niños y sus familias.

Asimismo, la percepción de los niños acerca de los gobernantes está más ligada a fines electorales; probablemente debido a que muchas de las promesas de campaña prometen ayudas que luego no cumplen, y más bien después de que son elegidos gobiernan para su propio beneficio. Esta percepción de los niños de Estado y de democracia dista mucho del Estado Social de Derecho enmarcado en la Constitución colombiana.

De otra parte, antes del abordaje de la CSA los niños percibían que el Estado debe garantizar los derechos de las mayorías, lo cual puede suponer que se desconozcan las características de una nación plural, constituida por una población multidiversa con distintos intereses, necesidades, y por lo tanto con unas minorías que requieren de protección especial. Las minorías, entre ellas la étnica, merecen el reconocimiento de sus derechos por parte de los niños. Después de la implementación de la CSA los estudiantes reconocieron la importancia cultural de los humedales como una conexión histórica y cultural con culturas étnicas ancestrales, lo cual incentiva el respeto a otras culturas.

Los niños, antes del abordaje de la CSA, concebían que el papel de la ciudadanía se reducía a elegir a sus gobernantes, naturalizando desde la infancia una democracia representativa, en la que se delega su responsabilidad de participar a los adultos, pues su opinión no es relevante. Si esta visión se mantiene, cuando son adultos delegan su derecho a participar a candidatos políticos que toman las decisiones importantes. Es probable que esta percepción de democracia, se relacione con las limitaciones de espacios escolares y locales que incentiven la participación ciudadana de los niños en sus experiencias cotidianas.

Las respuestas de los niños manifiestan un nivel de desconfianza notable hacia las instituciones del Estado; seguramente debido a que en algunos casos estas actúan de manera represiva, autoritaria e injusta.

La percepción de los niños de democracia acerca del gobierno escolar se mantuvo después de abordar la CSA, y muestra que los estudiantes consideran que el voto es el único derecho que ellos tienen en el gobierno escolar, ya que después de elegir sus representantes, la mayoría de las veces sus directivas, maestros y compañeros no les brindan espacios para poder participar y dar a conocer las ideas que tienen para mejorar el ambiente de su colegio.

El abordaje de la CSA, generó un avance en el reconocimiento de un mayor número de derechos y deberes consignados en la Constitución. En este sentido, los estudiantes comienzan a considerarse como ecociudadanos que pueden hacer control de las decisiones que afectan el ambiente de la ciudad, procurando que se haga realidad el derecho a un ambiente sano. Lo cual evidencia una transformación de la desesperanza presente en las opiniones iniciales, motivada por su empoderamiento al reconocerse a sí mismos como actores de transformación de las injusticias socioambientales del contexto. Además, la CSA permitió que los niños reconocieran que los ciudadanos son parte de una unidad que no es impuesta por el Estado, sino que nace de la solidaridad hacia los otros seres humanos.

Por último, cabe señalar que la formación democrática es significativa para los niños al adquirir sentido en la relación con su realidad. La implementación del cuestionario antes y después de la unidad didáctica permite poner en evidencia que los espacios generados por el abordaje de la CSA, le dieron la posibilidad a los niños de aprender acerca de la democracia "haciendo democracia".

Referencias

Bencze, L. (Ed.). (2017). **Science and technology education promoting wellbeing for individuals, societies and environments.** Dordrecht: Springer.

Bonilla, Y., y Garzón, I. (2021). El abordaje de cuestiones socioambientales para la formación eco-ciudadana en la educación básica primaria. **Revista Educación y Ciudad**, (40), 199-214. doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2465. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2465.

Dobson, A. (2003). **Citizenship and the Environment**. London: Oxford University Press.

Freire, P. (1970). **Pedagogía del oprimido**. Uruguay: Siglo XXI Editores.

Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. **Aster**, 46, 7-30. http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/20028.

Gómez Sierra, F. (2012). **Constitución Política de Colombia, compilada, concordada y anotada**. Bogotá: Leyer.

Hayward, B. (2012). **Children, citizenship and environment: Nurturing a democratic imagination in a changing world.** London: Routledge.

Hadjichambis, A. Ch., Reis, P. & Paraskeva-Hadjichambi D. (2018). *ENEC*. **Defining "Education for Environmental Citizenship"**. Lisboa: University of Lisbon, Cyprus Centre for Environmental Research and Education & European Network for Environmental Citizenship Cost Action Report http://enec-cost.eu/ourapproach/enec-environmental-citizenship/.

Hadjichambi, A. Reis, P. & Paraskeva-Hadjichambi D. (2020). **European SWOT Analysis on Education for Environmental Citizenship**. Lisboa: University of Lisbon, Cyprus Centre for Environmental Research and Education & European Network for Environmental Citizenship Cost Action Report https://enec-cost.eu/wp-content/uploads/2019/11/ENEC-Report-EU-SWOT-v22.pdf.

Hodson, D. (2003). Time for action. Science education for an alternative future. **International Journal of Science Education***,* 25 (6), 645-670.

Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. **Issy-les-Moulineaux:** ESF, 147-158.

Leff, E. (2002). **Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder**. México: Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. **Polis. Revista de la Universidad Bolivariana** [en línea], 5 (16), 1-11 https://journals.openedition.org/polis/4605.

Levinson, R., & The PARRISE Consortium. (2017). Socio-scientific inquiry-based learning: Taking off from STEPWISE. In BENCZE, L. (Ed.), **Science and Technology Education Promoting Wellbeing for Individuals, Societies and Environments**. Dordrecht: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-55505-8_22.

Limón-Domínguez, D. (2019). **Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible**. Barcelona: Octaedro.

Martínez-Alier, J. (2006). Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad. **Polis. Revista Latinoamericana,** (13). https://www.raco.cat/index.php/Revibec/article/view/38278/38152.

UNICEF (2006). **Convención sobre los Derechos del Niño**. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado de https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf.

Pedretti, E. (2014). Environmental Education and Science Education: ideology, hegemony, traditional knowledge, and alignment. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** *14*(2), 305-314. https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4370.

Nussbaum, M. M.(2012) **Crear Capacidades.** Propuesta para el Desarrollo Humano.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Pérez, M. (2018). La Justicia Ambiental como línea estratégica de la Economía Ecológica: ¿cómo evidenciar las injusticias ambientales? **Gestión y Ambiente**, *21*(1), 57-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6687525.

Reis P. (2013). Da discussão à ação sócio-política sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, 3(1), 1-10. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9577.

Reis P. (2014a). Promoting students' collective socio-scientific activism: Teacher's perspectives. In S. Alsop y L. Bencze (Eds.), **Activism in science and technology education** (pp. 547-574). London: Springer.

Reis P. (2014b). Acción socio-política sobre cuestiones socio-científicas: reconstruyendo la formación docente y el currículo. **Uni-Pluri/versidad**, 14(2), 16-26. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580425.

Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. **Revista Científica**, *18*(1), 12–23. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/5558#full-articleHTML.

Sauvé, L. & Girault, Y. (2014). "Cuestiones éticas en la política pública ambiental", **Ética pública** [en línea], 16 (1). URL: http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1411.

Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C., & Bader, B. (2017). **Éducation, environnement, écocitoyenneté: repères contemporains.** Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Submissão em: 15-04-2021

Aceito em: 30-07-2021

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA DE METABOLITOS SECUNDARIOS DEL ULEX EUROPAEUS. Un proyecto de aula en la vereda Santa Rosa- localidad de Ciudad Bolívar

Laura Andrea Rodriguez Medrano[1]
Leidy Gabriela Ariza[2]
Leydy Zoraya Merchan[3]
Jeisson Fabian Zoque[4]

Resumen: El presente proyecto de aula se construye para la compresión de la educación ambiental a partir del diálogo de saberes y el territorio. Esta propuesta didáctica se consolida a través del curso, Énfasis Didáctico para Licenciados en Química de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y es construido a partir de la problemática ambiental generada por el retamo espinoso en la vereda Santa Rosa, ubicada en ciudad Bolívar en el sur de la ciudad de Bogotá, en donde la población se dedica a la agricultura y ganadería. Los habitantes de la vereda son los principales afectados, demostrando la necesidad de buscar una solución al daño que genera la expansión del *Ulex Europaeus* en los cultivos. Se realiza un proyecto de aula a partir de diferentes actividades, como una propuesta para promover la alfabetización científica en los habitantes de la vereda, desarrollando una extracción acuosa para la identificación de los metabolitos secundarios presentes en la planta invasora. En ese sentido, a partir de los diferentes talleres que se proponen, se induce a la participación de la comunidad para el reconocimiento y uso del extracto de la planta, teniendo en cuenta características químicas previamente identificadas en laboratorio. Finalmente, se establece la propuesta del proyecto de aula, en donde se articula el conocimiento didáctico del contenido con el propósito de generar alfabetización científica, teniendo en cuenta el objetivo de desarrollo sostenible; "vida de ecosistemas terrestres" y las implicaciones que tienen las plantas invasoras en el territorio, para las comunidades afectadas tanto económica como socialmente.

Palabras clave. Alfabetización Científica. Educación Ambiental. Conocimiento Didáctico del Contenido. Metabolitos Secundarios.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DOS METABOLITOS SECUNDÁRIOS DO ULEX EUROPAEUS. Um projeto de sala de aula na aldeia de Santa Rosa- localidade de Ciudad Bolivar

Resumo: O projecto de aula é construído para a comprensao da educação ambiental a partir do diálogo do conhecimento e do território. Esta proposta didáctica é consolidada através do curso, Ênfase Didáctica para Licenciados em Química da Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) e é construída a partir dos problemas ambientais gerados pelo espinhoso retamo na aldeia de Santa

[1] Docente en formación de Licenciatura en química de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
[2] Licenciada em Química pela Universidade Distrital FJC na Colômbia, Magíster em Docência da Química pela Universidade Pedagógica Nacional na Colômbia, Doutora em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande FURG. Atuo as áreas de educação em ciências, pedagogia, didática e educação ambiental.
[3] Docente en formación en la licenciatura en química de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
[4] Docente en formación en la licenciatura en química de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rosa, localizada em Ciudad Bolivar, no sul da cidade de Bogotá, onde a população está envolvida na agricultura e pecuária. Os habitantes da aldeia são os principais afectados, demonstrando a necessidade de encontrar uma solução para os danos causados pela expansão do *Ulex Europaeus* nas culturas. Um projecto de sala de aula é realizado a partir de diferentes actividades, como uma proposta para promover a alfabetização científica dos habitantes da aldeia, desenvolvendo uma extracção aquosa para a identificação dos metabolitos secundários presentes na planta invasora. Neste sentido, a partir dos diferentes workshops propostos, a participação da comunidade é induzida para o reconhecimento e utilização do extracto vegetal, tendo em conta as características químicas previamente identificadas no laboratório. Finalmente, é estabelecida a proposta de projecto de sala de aula, onde o conhecimento didáctico do conteúdo é articulado com o objectivo de gerar literacia científica, tendo em conta o objectivo do desenvolvimento sustentável; "vida dos ecossistemas terrestres" e as implicações que as plantas invasoras têm no território, para as comunidades afectadas, tanto económica como socialmente.

Palavras-chave. Alfabetização Científica. Educação Ambiental. Conhecimento Didático do Conteúdo. Metabolitos Secundários.

SCIENTIFIC LITERACY OF SECONDARY METABOLITES OF ULEX EUROPAEUS: a school project in Santa Rosa, Bolívar, Colombia

Abstract: This classroom project is understanding of environmental education from the dialogue of knowledge and the territory. This didactic proposal is consolidated through the course, Didactic Emphasis for Chemistry Graduates of the Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) and is built from the environmental problems generated by the thorny retama in the Santa Rosa village, located in Ciudad Bolivar in the south of the city of Bogotá, where the population is engaged in agriculture and livestock. The inhabitants of the village are the main affected, demonstrating the need to find a solution to the damage caused by the expansion of *Ulex Europaeus* in crops. A classroom project is carried out from different activities, as a proposal to promote scientific literacy in the inhabitants of the village, developing an aqueous extraction for the identification of the secondary metabolites present in the invasive plant. In this sense, from the different workshops that are proposed, the participation of the community is induced for the recognition and use of the plant extract, taking into account the chemical characteristics previously identified in the laboratory. Finally, the classroom project proposal is established, where the didactic knowledge of the content is articulated with the purpose of generating scientific literacy, taking into account the objective of sustainable development; "life of terrestrial ecosystems" and the implications that invasive plants have in the territory, for the communities affected both economically and socially.

Keywords. Scientific Literacy. Environmental Education. Pedagogical Content of Knowledge. Secondary Metabolites.

Introducción

La siguiente propuesta tiene por objetivo analizar el impacto de la implementación de un proyecto de aula que permita la alfabetización científica de los habitantes de la vereda

Santa Rosa, para mitigar la expansión de plantas invasoras en zonas rurales, a partir del conocimiento didáctico del contenido (CDC) en los profesores en formación inicial del curso, Énfasis Didáctico para Licenciados en Química de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), se determinan los aspectos más relevantes de intervención y reconocimiento de la problemática en las comunidades campesinas afectadas por el *Ulex Europaeus*; desde la elaboración de un producto ambientalmente responsable, fundamentado en la identificación de los metabolitos secundarios del extracto de dicha planta para substituir productos de origen agroquímico en la zona.

En la vereda Santa Rosa ubicada en ciudad Bolívar, sur de la ciudad de Bogotá (Colombia), según Sanguino (2018), se evidencian diferentes daños ambientales a las fincas dedicadas al sector agrícola, ya que se generan riesgos económicos en la comunidad de los agricultores por la invasión destructiva del *Ulex Europaeus*, al igual que el sector ganadero, en donde las reses sufren lesiones provocadas por las espinas de la planta, causando la pérdida de peso y bajo crecimiento; generando una baja rentabilidad de los habitantes del sector dedicados a estas actividades.

El *Ulex Europaeus* afecta el desarrollo de otros cultivos, modifica las condiciones físicas y químicas del terreno, evitando el crecimiento y desarrollo de otras especies, además el *Ulex europaeus* se caracteriza por ser una especie con reproducción sexual y asexual, pionera de alta capacidad de invasión, con alta producción y longevidad de semillas, así como, con alto porcentaje de germinación, rápido crecimiento y óptimo desarrollo (Colombo y Viana, 2000). Lo que conlleva a la formación de matorrales espesos que impide la proliferación de alguna otra especie.

Por otro lado, en estos sectores se debe disponer de tiempo y trabajo para controlar erradicar, y recuperar las zonas afectadas, de esta forma habilitar la tierra cultivable, es importante que los habitantes del sector reconozcan dicha problemática y se busque desde la educación, alternativas para afrontarlo. Para esto se implementa la alfabetización científica que través de un proyecto de aula para la comunidad campesina, busca evitar la propagación de la planta y utilizar esta problemática como iniciativa para reconocer su potencial científico y educativo en el estudio de sus metabolitos secundarios.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Geográficamente la vereda Santa Rosa, limita al norte con la vereda Pasquillita, al occidente con la vereda las Mercedes, al sur con la localidad de Usme y al oriente con la vereda Santa Bárbara. Antes de iniciar a describir la problemática y las actividades realizadas en la propuesta, es importante conocer de forma general la especie *Ulex Europaeus* (retamo espinoso):

> Es un arbusto perteneciente a la familia de las leguminosas. Se identifica por su abundante y espinosa ramificación, de donde proviene su nombre retamo espinoso. En dichos lugares la especie tiende a invadir el área, dando origen a matorrales específicos de alta densidad. Esto ha traído graves consecuencias económicas en los sistemas productivos impidiendo el uso de las superficies invadidas y además se incrementa la posibilidad de incendios forestales en sistemas naturales, semi-naturales y urbanos (Aguilar, 2010, p. 2).

Partiendo de la anterior definición, se busca desarrollar una estrategia didáctica para la comunidad campesina, que permita desde la interacción del ser, el otro y la comunidad, una reflexión sobre el impacto que tienen las especies invasoras en un ecosistema y de igual forma reflexionar sobre el papel docente en las interacciones del aula. En este aspecto, toma control el CDC en la enseñanza, junto con el objetivo del proyecto de aula definido como "dar significado a problemas determinados por un colectivo con una intención particular, donde las preguntas, inquietudes y temáticas a desarrollar son reconstruidas continuamente" (Martínez, 2000, p.16) teniendo como partida aspectos socioambientales en contexto.

La propuesta que se describe en este texto, se enfoca hacia el conocimiento químico y sus diálogos con la educación ambiental contextualizada, fundamentada desde la solución de problemas de procesos formativos, buscando una construcción de conocimiento colectivo y aportando a la posible solución del conflicto ambiental del *Ulex Europaeus* como especie invasora, por medio de actividades que posibilitan el desarrollo de habilidades que le permitan al ser, enfrentarse a diferentes escenarios, teniendo en cuenta el otro y la comunidad.

Según Chavarro *et al.* (2017), los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) surgen a partir de la necesidad de mejorar la calidad de vida humana dentro de la capacidad ambiental de los ecosistemas que la mantienen, buscando un equilibrio social, ambiental y económico

que implique límites y sacrificios. De los 17 objetivos que se presentan en la agenda 2030, el objetivo en el cual se centra esta propuesta es el objetivo número 15 “Vida de ecosistemas terrestres” (PNUD, 2020), afirmando que se deben tomar medidas urgentes para evitar la pérdida de hábitats naturales y biodiversidad que forman parte de nuestro patrimonio, en este caso todas las especies endémicas colombianas que son afectadas por la invasión del retamo espinoso.

Otra temática abordada para el desarrollo de la propuesta es la alfabetización científica, que se entiende como la “promoción de la cultura científica y técnica de los visitantes, dando a conocer sus consecuencias sociales, culturales, económicas y ambientales” (Garmendia y Guisasola, 2015, p. 296), esto se realiza con el fin de desarrollar la capacidad de las personas que integran la comunidad afectada por el *Ulex Europaeus*, para fomentar activamente procesos de innovación dentro de su comunidad.

También está definida por Sabariego y Manzanares (2006) como un proceso de investigación orientada, que permite la participación y construcción colectiva del aprendizaje, capaz de usar los conocimientos para aplicarlos y también algunas destrezas para lograr un objetivo determinado; la alfabetización científica tiene un espacio importante en esta propuesta porque es el camino de conexión que permite el acercamiento a la comunidad, para construir, reconocer, sensibilizar y promover al cambio, buscando que la ciencia sea de acceso para todos los habitantes, desde el aprendizaje empírico y la comprensión de muchas problemáticas ambientales que se presentan en el país.

En este sentido se articula el CDC en el conocimiento del profesor en formación para la enseñanza y el reconocimiento del docente que enseña química, en cómo se proyecta desde una propuesta de aula que estructure elementos pedagógicos, disciplinares, didácticos y cómo pretende formar individuos sensibles y reflexivos hacia una educación ambiental socialmente crítica. Es así como Shulman y Sykes (1987) describen el CPK (en inglés) CDC (en español); “representando la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan” (p. 8) y “representa la correlación entre los conocimientos disciplinares pedagógicos y didácticos; al igual que las características del conocimiento de los estudiantes y del contexto educativo, de lo

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

epistemológico e histórico del conocimiento a enseñar, con el propósito de ser más comprensibles y aplicables" (Ariza y Freitas, 2017, p. 84).

El CDC es de gran importancia, ya que hace referencia a la forma en que los docentes comprenden y representan el conocimiento, interconectándolo con diferentes puntos de vista, con la capacidad que tiene para usar diferentes herramientas didácticas que le permitan a los estudiantes comprender de una manera más fácil e interesante, es decir, también involucran las capacidades y habilidades del docente para transformar el conocimiento en algo más sencillo para su comprensión y como bien se mencionó en párrafos anteriores, el docente también es parte del proceso de alfabetización científica, ya que aporta para construir el ser a partir del trabajo colaborativo. El docente es el encargado de direccionar la reflexión de las problemáticas que afectan no solo zonas en la ciudad de Bogotá, sino que afectan diferentes ecosistemas del país, reduciendo la flora endémica, afectando cultivos y también muchos de los animales que entran en contacto con esta planta. Por tal razón, el CDC que tiene el profesor, maneja diferentes temáticas, determinando la dirección que debe tomar el aprendizaje en los participantes.

El desarrollo de la propuesta, como se mencionó en anteriores párrafos, tiene la intención de alfabetizar desde las ciencias y con la formación del licenciado en química, estudiando los metabolitos secundarios de las plantas, teniendo en cuenta lo que afirman Ramakrishna y Aswathanarayana (2011), en donde estos son usados como medios de defensa al ataque de insectos, microorganismos y de adaptación a ambientes adversos (temperatura, humedad, intensidad de luz, sequía, entre otros factores). Durante muchos años estos compuestos se han usado principalmente para la fabricación de medicamentos, productos industriales y preservación de alimentos.

Se han encontrado pocos reportes químicos sobre la actividad biológica del *Ulex Europaeus*, sin embargo, algunos estudios han señalado que la composición química del género *Ulex*, comprende algunos alcaloides y compuestos de tipo flavonoide, como, por ejemplo: β-isosparteina, jussiaeina-β, entre otros (Máximo *et al*., 2006).

Partiendo de lo mencionado en el párrafo anterior, es importante resaltar la importancia del posible potencial químico de la planta para distintos sectores, conjuntamente se debe tener presente la relación con el cuidado del entorno, ligado a la educación ambiental;

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Se habla entonces del cuidado de los recursos, la flora y fauna, además del cuidado del otro como ser sentí pensante, que puede ser afectado por causas de abandono y la incultura. En este caso al no erradicar o controlar el *Ulex Europaeus*, provoca la proliferación de semillas que como consecuencia de las altas temperaturas, dan inicio a incendios forestales, dañando así cultivos, flora endémica e incluso fauna silvestre.

Finalmente, este proyecto de aula busca generar una alfabetización científica y la sensibilización en la comunidad, a partir de un conflicto ambiental que es generado por el retamo espinoso, principalmente, en la vereda Santa Rosa. El propósito de este texto está basado en responder algunas preguntas fundamentales; ¿Para qué analizar una planta invasora que trae conflictos socioambientales en una zona rural cerca a Bogotá? ¿Cómo generar alfabetización científica desde una propuesta didáctica en un contexto de educación no formal e involucrar los ODS para el uso adecuado del territorio?

Metodología

La metodología realizada tiene diferentes fases, iniciando con la documentación sobre la variedad de metabolitos secundarios presentes en las plantas y luego una identificación de varios de estos en el extracto acuoso del retamo espinoso, llevado a cabo en el laboratorio de la UPN por parte de los docentes en formación inicial. Una segunda fase es la elaboración de los diferentes talleres que se desean desarrollar para el reconocimiento del territorio y el desarrollo del pensamiento crítico, a través de un experimento en casa y al finalizar la socialización, la cual esta acompañada de una entrevista realizada al coordinador del ecoparque Sabana, ubicado a pocos metros de la zona geográfica objeto de estudio, en donde esta reserva natural según la resolución 66 (RUNAP, 2017), tiene una extensión superficiaria de 41 Ha con 3224 m^2, en el municipio de Tocancipá, departamento de Cundinamarca, Colombia, de propiedad de la Fundación Jaime Duque.

La Fundación Jaime Duque, es una entidad sin ánimo de lucro, 100% colombiana que trabaja por la conservación de la unión familiar, la naturaleza, la vida de la población más vulnerable y la memoria histórica, a través de procesos de educación, recreación y alianzas con otras entidades. Es considerado por el canal *Discovery Travel y Living* como uno de los cinco mejores parques de Latinoamérica. (Parque Jaime Duque, 2020).

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dentro de los objetivos más importantes que tiene la fundación según un informe realizado por el ecoparque en el 2017 es "contribuir al desarrollo sostenible de la Sabana de Bogotá mediante acciones de conservación del patrimonio natural, histórico, artístico y cultural de la nación y utilizar la educación como el medio que limita la degradación del ambiente humano y natural", en donde, el *Ulex Europeaus* hace parte de las plantas invasoras que el ecoparque ha radicado y controlado durante un tiempo prolongado, por lo tanto, también han realizado diferentes charlas y capacitaciones que permiten a las personas que visitan el parque, alfabetizarse sobre el conflicto ambiental que se desarrolla por la presencia de esta planta en el ecosistema.

Por medio de estos talleres, se busca realizar procesos holísticos de análisis cíclicos e interpretativos, donde las diferentes actividades pretenden determinar el impacto de la implementación del proyecto de aula, que permita la alfabetización científica en los habitantes de la vereda Santa Rosa, para mitigar el daño ambiental que genera el retamo espinoso *(Ulex europaeus)* en esta zona rural del sur de Bogotá, Colombia.

En esta propuesta, la práctica de laboratorio determinó cualitativamente la presencia de algunos metabolitos secundarios, teniendo en cuenta la literatura que se consultó respecto a este género de plantas. Algunos indicadores como *Dragendorff, Mayer, Wagner y Liebberman Buchard*, se utilizan para la determinación de alcaloides y triterpenos, los cuales presentan ligandos que tienen una coloración específica, al reaccionar con ciertos grupos o compuestos particulares.

Las actividades se pretenden realizar con los habitantes de la zona, campesinos agricultores y ganaderos, afectados por la invasión del retamo espinoso en la vereda Santa Rosa del sur de Bogotá, con el fin de buscar una alfabetización científica en los participantes, en donde ellos mismos deberán dar uso a esta planta de acuerdo a los metabolitos secundarios obtenidos y analizados previamente en una práctica de laboratorio, que se llevó a cabo dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicha práctica es realizada por los docentes en formación de licenciatura en química y autores del presente artículo.

Inicialmente para el desarrollo de las actividades, se realizó una entrevista semiestructurada a expertos del Ecoparque Sabana, para profundizar las generalidades de esta planta invasora, en donde se le realizaron las siguientes preguntas: ¿Conoce la

problemática del retamo espinoso?, ¿Qué consecuencias ambientales, económicas y sociales, tiene el retamo espinoso?, ¿Cuáles son las formas de erradicar la planta?, ¿Conoce algún uso del retamo espinoso? y ¿Qué opina usted de los agroquímicos?

Por otro lado, la propuesta es llevada a cabo desde la programación de ciertas actividades, en donde la alfabetización científica se realiza a partir de diferentes talleres socializados en un lugar central para todos los habitantes de la vereda Santa Rosa previamente invitados.

Resultados

El proyecto de aula tiene la finalidad de generar la alfabetización científica para los habitantes de la vereda Santa Rosa, esto por medio de la mitigación del *Ulex Europaeus*, teniendo en cuenta el rol docente. Esta propuesta, busca un posible uso a partir de la identificación de los metabolitos secundarios presentes en esta planta, que permiten la mitigación de su reproducción.

El proyecto de aula responde como una solución para la mitigación de la planta invasora, buscando un producto amigable ambientalmente, a partir de la erradicación, que sea de provecho para la comunidad y que también por medio de esto, permita a la comunidad enriquecer su conocimiento sobre esta planta y su componente químico.

Durante la entrevista realizada al coordinador del ecoparque, se obtuvo información relevante sobre la problemática relacionada a las invasoras, como es el *Ulex Europaeus*, dando un panorama más amplio del conflicto ambiental y explicando cómo el Parque Jaime Duque elimina esta planta para evitar su rápido crecimiento. Esta entrevista se realizó principalmente para aportar al desarrollo de los docentes en formación, contribuyendo al conocimiento acerca de los conflictos ambientales y de especies invasoras.

Teniendo en cuenta el CDC, ésta primera parte de la investigación permite una importante capacitación, ya que es a partir de la entrevista realizada al Parque Jaime Duque ubicado en Bogotá, que los docentes en formación se capacitan, enriquecen el conocimiento acerca de esta problemática y conocen la forma en la cual es manejada esta planta invasora en diferentes zonas del parque, ya que las preguntas que son resueltas por el líder ambiental,

solucionan diferentes aspectos previamente planteados por los docentes. La primera parte, está enfocada en los metabolitos secundarios de las plantas, permitiendo así crear las debidas estrategias que permitan una explicación correcta y la construcción del conocimiento a los habitantes de la vereda, lo cual, a partir de la reflexión y la sensibilización, puedan entender la importancia de la erradicación y el uso del mismo, resaltando el cuidado del ambiente como eje fundamental y no como ambiente de recursos aprovechables para la propagación y ganancia de dinero a partir del mismo.

Para llevar a cabo el proyecto de aula, se programan diferentes talleres, que buscan la construcción del desarrollo de las competencias investigativas en tanto involucran las competencias básicas (argumentativas, interpretativas y propositivas) y a su vez reconocer las competencias desde el pensamiento complejo que son propuestas por la Unesco; aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Perilla y Rodríguez, 2010, p. 1). Son cuatro talleres que se pretenden realizar durante seis sesiones con los habitantes de la vereda Santa Rosa.

Taller 1. "Reconocimiento del territorio"

1.1 Contextualización sobre el ecosistema y ubicación geográfica del lugar con daños ambientales.

1.2 Recorrido para la explicación e identificación de especies invasoras que afectan la zona rural de la vereda Santa Rosa, de acuerdo a los ODS.

1.3 Interpretación ambiental del conocimiento científico guiado por los siguientes interrogantes: ¿Qué usos se podrían dar a las plantas invasoras? ¿Qué función cumple el retamo espinoso en el ecosistema?

1.4 Recolección de especie invasora retamo espinoso (*Ulex europaeus*), realizar análisis físico y dejarlo en un lugar adecuado para la deshidratación de las muestras vegetales recolectadas.

Taller 2. "Pensamiento crítico"

2.1 Debate de la importancia del control de plantas invasoras y su relación con el cuidado del ecosistema, el desarrollo social y económico.

2.2 Desarrollo de la actividad de campo. Realización del extracto acuoso de *Ulex europaeus*, de una manera casera, utilizando agua como disolvente universal y muestras vegetales ya deshidratadas, las cuales son adquiridas durante la recolección de la especie invasora. Las muestras vegetales son cortadas en trozos pequeños y son llevadas a frascos preferiblemente ámbar con agua, y allí dejar durante 30 días mínimo. Esto con el fin de que sea un proceso casero sin uso de químicos como hexano o equipos de laboratorio.

2.3 Introducción a los componentes presentes en *Ulex europaeus* (metabolitos secundarios) que permita relacionar las propiedades de la planta, y los posibles usos de cada metabolito en el uso cotidiano, como una investigación orientada por parte de los docentes en formación UPN.

Taller 3. "Experimento en casa"

3.1 Socialización de los posibles usos que puede tener el extracto acuoso obtenido del retamo espinoso de acuerdo a las cualidades de los metabolitos secundarios identificados.

3.2 Los participantes, deben llevar un volumen del extracto acuoso de la planta, obtenido en la zona y llevarlo a sus hogares, para que encuentren un uso de acuerdo a las necesidades del campo y realicen el experimento de aplicarlo por un tiempo determinado de mínimo 30 días y poder socializar resultados.

Taller 4. "Socialización"

4.1 Actividad de cierre; conversatorio a partir de los resultados obtenidos en las experiencias del uso del extracto acuoso (relación de componentes del extracto y el uso cotidiano) de cada uno de los participantes.

4.2 Refrigerio y agradecimientos por parte de los docentes en formación UPN.

Las actividades se realizarán una vez a la semana, en donde cada sesión tendrá una duración en promedio de 4 horas durante la tarde por dos meses, teniendo en cuenta que algunas actividades deben tener unas semanas de espera para realizar la siguiente actividad. Por otro lado, se debe establecer una sesión en laboratorio de química para identificar cualitativamente, los metabolitos secundarios en el extracto acuoso de la planta.

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Tabla 1

Cronograma para la realización de los talleres y la culminación del proyecto.

	TALLER	DURACIÓN
C R O N O G R A M A	Identificación metabolitos secundarios por parte de los docentes en formación (Laboratorio UPN)	2 horas
	Invitación para la realización de los talleres en los habitantes de la vereda Santa Rosa por parte de los docentes en formación UPN	4 horas
	Reconociendo el territorio (deshidratación de las muestras vegetales recolectadas)	4 horas y 15 días para la siguiente sesión
	Pensamiento crítico (Realización del extracto acuoso)	4 horas y 30 días para la siguiente sesión.
	Experimento en casa (Establecer el uso del extracto acuoso obtenido y usarlo por 30 días)	4 horas y 30 días para la siguiente sesión.
	Socialización y agradecimientos	4 horas

Nota. Fuente. Autores.

Análisis de laboratorio para identificación de metabolitos secundarios.

Tabla 2

Identificación metabolitos secundarios por docentes en formación (Laboratorio UPN).

Patrón	Dragendorff	Wagner	Mayer	Lieberman burchard
	**Alcaloides (+)**	**Alcaloides (+)**	**Alcaloides (+)**	**Triterpenos y esteroides (+)**
				

Nota. Fuente. Autores.

A partir de la identificación de alcaloides, triterpenos y esteroides, se evidencia que todas son positivas, es decir, que el *Ulex Europaeus* tiene presente estos tres tipos de

metabolitos secundarios. Además de esto, el almacenamiento previo que se realizó de *Ulex Europaeus* en agua durante 4 meses, no desarrolló hongos, concluyendo que el retamo es antifúngico.

Según los metabolitos presentes en las pruebas químicas, se puede establecer que este tipo de extracto acuoso puede ser usado en la agricultura como reemplazo de agroquímicos tóxicos y costosos. Los alcaloides presentes en el extracto acuoso pueden reemplazar agroquímicos como el SCORE ® 250 EC, en donde su función es ser antimicrobiano y antifúngico en los primeros meses del crecimiento de la planta con acción protectora y curativa, además para desinfectar el terreno al momento de la siembra de las plántulas. La dosis de este agroquímico es controlado por el ICA por su alta toxicidad y daño ambiental. Utilizando los alcaloides provenientes de esta planta no se generan daños ambientales ni a la salud humana, teniendo los mismos beneficios.

Los triterpenos aportados por parte de extracto acuoso natural, benefician a las plantas en su fotosíntesis en la protección contra el sol, esto significa que este extracto protege a la planta de las quemaduras directas del sol y el daño causado por el calor. Los triterpenos permiten una fotosíntesis más eficiente, ya que mantienen las plantas más frescas. Este beneficio reemplaza productos químicos como el Surround®, o el producto Flow®, los cuales en su composición química nombran conservantes que pueden ser contaminantes y costosos.

Los triterpenos según lo analizado bibliográficamente, cumplen la función de ser un insecticida natural, reemplazando así insecticidas o pesticidas contaminantes, que debido a su composición química, o a la alta concentración que se presenta al penetrar en el medio ambiente, combaten la producción de plagas y mejoran los cultivos en cuanto a su crecimiento y rendimiento, pero a cambio han producido perjuicios en la salud humana provocando intoxicación, además, la creciente contaminación por insecticidas provocan una reducción de la biodiversidad acuática, uno de los insecticidas tóxicos es el DEMAND® CS, estos insecticidas también hacen daño a insectos benéficos para las plantas como las abejas.

Los esteroides presentes en el retamo espinoso, pueden reemplazar productos para el crecimiento vegetal como los fertilizantes químicos que son costosos y fortalecen procesos como el desarrollo de las partes de la planta y producción de la misma. Los esteroides del

E-ISSN 2316-3100
MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

retamo espinoso pueden realizar estas funciones en los cultivos sin gran gasto económico y sin dañar el equilibrio natural del suelo, en donde los resultados pueden ser cultivos frondosos y con gran producción a bajos costos.

Consideraciones finales

El proyecto de aula es una estrategia didáctica que se desea desarrollar de forma presencial, por lo tanto, sigue en construcción ya que las actividades expuestas, aún no se han realizado por los inconvenientes de la crisis mundial COVID-19, sin lograr la interacción con la comunidad en esta primera etapa. Desde el análisis de metabolitos secundarios que están presentes en el retamo espinoso, se permite dar un amplio panorama de lo abordado desde la disciplina con relación a la educación ambiental hasta el desarrollo de una sensibilización que permita el cuidado del territorio a partir de diferentes actividades.

Es una propuesta bidireccional para promover la participación activa, construcción del conocimiento e innovación para uso de alternativas tanto del aprendizaje del docente como el del aprendiz, desde el inicio de la propuesta, el trabajo comienza con el docente, en la capacitación respecto a los metabolitos secundarios presentes en la planta, y permiten que a partir de este conocimiento, se proponga un uso teniendo en cuenta las características químicas que tiene el *Ulex Europaeus*, para luego comenzar el trabajo en la comunidad y que sea una oportunidad para la construcción del conocimiento.

Por otra parte, la importancia del reconocimiento territorial y la educación ambiental, tiene un papel fundamental en esta propuesta didáctica, ya que permite no solamente sensibilizar, sino construir un ambiente para un bienestar, conservando principalmente las plantas endémicas, pero también el sustento de vida del agricultor.

El propósito de analizar una planta invasora y articular la problemática ambiental al trabajo de la educación ambiental en contextos no formales, permitió que los profesores en formación inicial reconocieran la acción del educador como ente no solo de conocimientos disciplinares, sino como precursor de pensamiento crítico y social, frente a la alfabetización científica y la realidad del campo.

MOMENTO Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

Construir una propuesta didáctica para un contexto no formal no es fácil, se sale de los parámetros de estandarización de edad e intenciones educativas, esta es un acercamiento a los diálogos de saberes y al valor del conocimiento que existe en el campo con la articulación de lo que se realiza en la universidad, y de esta manera contribuir a las tareas de la educación ambiental sin dejar a un lado las finalidades de la educación científica. Proponer estas acciones pedagógicas y didácticas, permitieron en los autores reflexionar en la articulación del territorio y los ODS a la vez que se pensaba en el CDC para la enseñanza frente a una problemática socioambiental.

Referencias

Aguilar, G. M. (2011). **Restauración ecológica de áreas afectadas por Ulex europaeus.** *L.* Madrid.

Ariza, L. G., y Freitas, J. V. De. (2017). Perspectivas en la formación de educadores ambientales y el conocimiento didáctico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), 12(4), 76-87. https://doi.org/10.34024/revbea.2017.v12.2339.

Colombo S., y de Viana M. (2000). Requerimientos de escarificación en semillas de especies autóctonas e invasoras. **Ecología Austral**, 10, 123-131.

Chavarro, D., Veléz, M. I., Tovar, G., Montenegro, I., Hernández, A., y Olaya, A. (2017). **Los objetivos de desarrollo sostenible en Colombia y el aporte de la ciencia, la tecnología y la innovación. MinCiencias**. Colombia. 1- 32. Documento de trabajo No.1. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ctei_y_ods_-_documento_de_trabajo.pdf.

Garmendia, M., y Guisasola, J. (2015). Alfabetización científica en contextos escolares: El Proyecto Zientzia Live! **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, 12(2), 296 -310.

Martínez, S. (2000). ¿Cómo trabajar un proyecto de aula?. **Nodos y Nudos**, 2(8). https://doi.org/10.17227/01224328.1035.

Máximo, P., Lourenco, A., Tei, A., y Wink, M. (2006). "Chemotaxonomy of Portuguese Ulex: Quinolizidine alkaloids as taxonomical markers". **Phytochemistry**, 67, 1943- 1949.

Parque Jaime Duque. (2020). **Historia del parque**. https://parquejaimeduque.com/fundacion.html.

Perilla, L., y Rodríguez, E. (2010). Proyectos de Aula: Una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. **Uniminuto Regional Villavicencio:** Educrea.

PNUD (2020). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. **Objetivo 15:** Vida de ecosistemas terrestres. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-15-life-on-land.html.

Ramakrishna, A., y Aswathanarayana, G. (2011), "Influence of abiotic stress signals on secondary metabolites in plants". **Plants Signaling & Behavior**, 1720-1731.

RUNAP (2017). Registro Único Nacional de Áreas Protegidas. **Ecoparque Sabana**. Resolución 66. https://runap.parquesnacionales.gov.co/area-protegida/1228.

Shulman, L. y Sykes G. (1986), "A national board for teaching?: In search of bold standard". **Paper commissioned for the task force on teaching as a profession**, Carnegie Forum on Education and the Economy, marzo.

Silva, M. M. L. (1998). Crimes da era digital. **Net**, Rio de Janeiro. Seção Ponto de Vista. http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm.

Sabariego, J., y Manzanares, M. (2006). **Alfabetización científica**. Ciudad de México: OEI.

Sanguino, J. A. (2018)**. Identificación de impactos generados por el retamo espinoso en la Vereda Santa Rosa localidad ciudad Bolívar**. 12(1). 160-164. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/bsa/article/view/13628/13973.

Submissão em: 03-09-2020

Aceito em: 28-06-2021

MOMENTO
Diálogos em Educação
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-ISSN 2316-3100

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br