

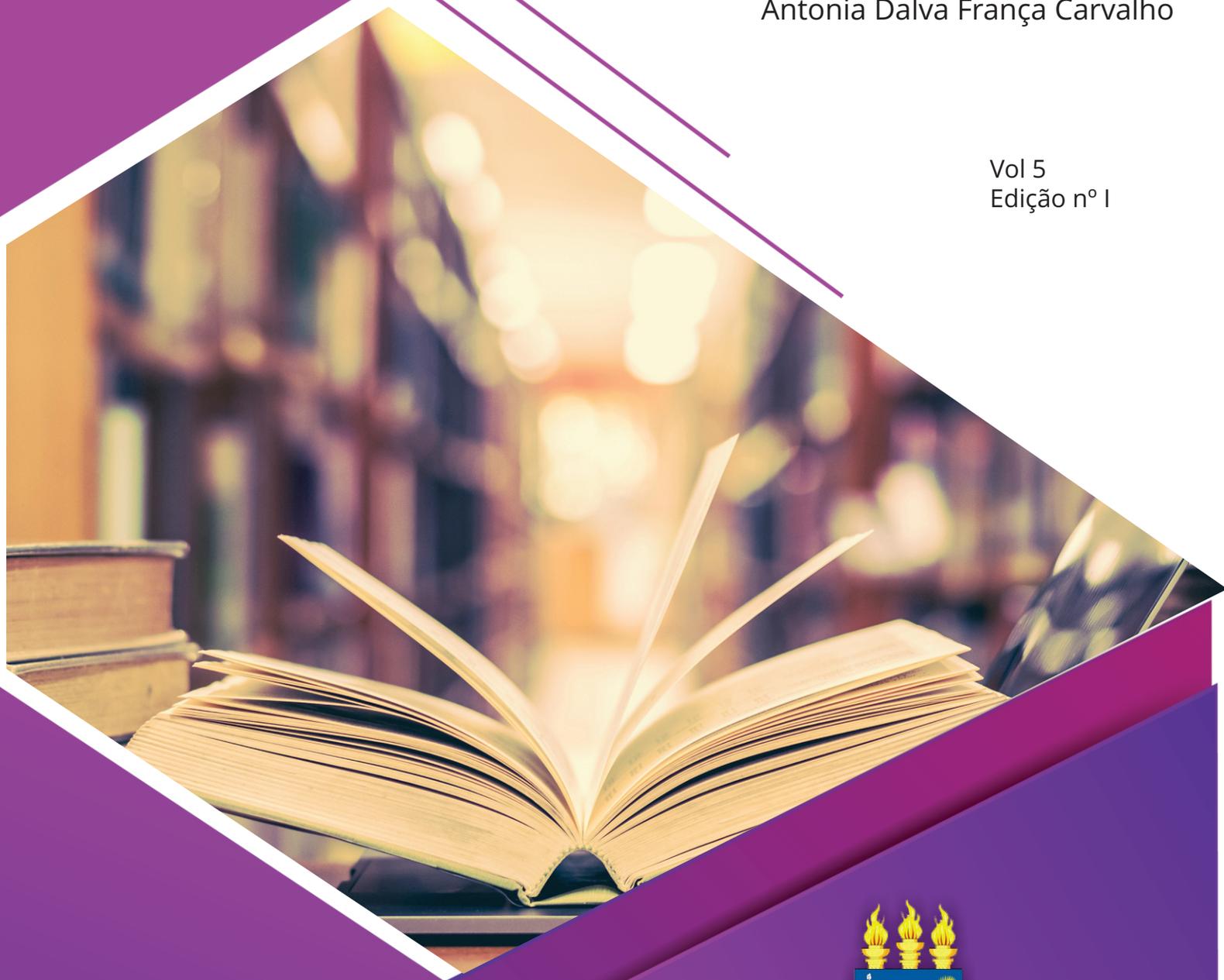
2022

Revista Eletrônica

Epistemologia e Práxis Educativa

Organização:
Antonia Dalva França Carvalho

Vol 5
Edição nº 1



Universidade Federal do Piauí - **UFPI**
Programa de Pós-Graduação em Educação - **PPGED**
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação
e Epistemologia da Prática Profissional - **NIPEPP**

EXPEDIENTE

Chega 2022! Finalmente estamos retornando as nossas atividades rotineiras de modo presencial! Que alegria celebrar com vocês este momento! Gratidão imensa! O ano já inicia com uma motivação muito particular de cada um de nós, de celebrar a vida Vacinados, obviamente! Isso quer dizer que se a pandemia trouxe frieza e desilusão ao nosso cotidiano, chegou a hora de tomar coragem, encarar o medo e seguir em frente no enfrentamento dos desafios a que seremos submetidos no campo socioprofissional. Estes encontros incorpora, também, as adversidades peculiares dos anos de eleições em nosso Brasil. Mais uma vez que estamos sendo chamados para manter ou transformação do nosso país. Portanto, votar é uma decisão de muita responsabilidade. Neste sentido, a EPEduc deseja a cada leitor e cada leitora firmeza e determinação em sua capacidade intelectual e política, caso tenha vontade de modificar realidades que já não lhe fazem bem e caminham para o sepultamento de nossa democracia. Neste aspecto, vale lembrar do nosso desejo de pesquisadores e pesquisadoras, de realidades que possam oferecer um cenário de melhor qualidade à educação e mais investimentos no campo científico para que os sonhos arrefecidos de mais fomento para a pesquisas possa se concretizarem! E, é nesta euforia que a EPEduc lança o seu número 1, o volume 5, referente ao quadriênio de janeiro a abril de 2022, ressaltando que o medo é necessário para nossa sobrevivência. É ele que nos possibilita atacar ou correr em situações de ataque à vida ou nossa homeostase. Portanto, a energia que ele provoca nos mantém vivos e, por esta razão, dele necessitamos. Isso quer dizer que superá-lo nos move na dinâmica vital, é imprescindível para o êxito diante das vicissitudes cotidianas. Então para refletirmos um pouco mais sobre esta temática, de forma lírica, ofereço um dos poemas de Carlos Drummond de Andrade que versa sobre o medo, admitindo que do ponto de vista do senso comum o medo parece ser sentimento de covardes e, no entanto, é sentimento de corajosos, daqueles que o utilizam racionalmente para ser feliz.

MEDO**Carlos Drummond de Andrade**

Em verdade temos medo.
Nascemos escuro.
As existências são poucas:
Carteiro, ditador, soldado.
Nosso destino, incompleto.
E fomos educados para o medo.

Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de medo.
De medo, vermelhos rios
vadeamos.
Somos apenas uns homens
e a natureza traiu-nos.

Há as árvores, as fábricas,
Doenças galopantes, fomes.
Refugiamo-nos no amor,
este célebre sentimento,
e o amor faltou: chovia,
ventava, fazia frio em São Paulo.
Fazia frio em São Paulo...
Nevava.

O medo, com sua capa,
nos dissimula e nos berça.
Fiquei com medo de ti,
meu companheiro moreno,
De nós, de vós: e de tudo.
Estou com medo da honra.
Assim nos criam burgueses,
Nosso caminho: traçado.

Por que morrer em conjunto?
E se todos nós vivêssemos?
ruas só de medo e calma.

Fonte:
<https://mscamp.wordpress.com/2009/03/24/me-do-carlos-drummond-de-andrade/>

E com asas de prudência,
com resplendores covardes,
atingiremos o cimo
de nossa cauta subida.

O medo, com sua física,
tanto produz: carcereiros,
edifícios, escritores,
este poema; outras vidas.
Tenhamos o maior pavor,
Os mais velhos compreendem.

Vem, harmonia do medo,
vem, ó terror das estradas,
susto na noite, receio
de águas poluídas. Muletas
do homem só. Ajudai-nos,
lentos poderes do láudano.

Até a canção medrosa
se parte, se transe e cala-se.
Faremos casas de medo,
duros tijolos de medo,
medrosos caules, repuxos,
O medo cristalizou-os.

Estátuas sábias, adeus.
Adeus: vamos para a frente,
recuando de olhos acesos.
Nossos filhos tão felizes...
Fiéis herdeiros do medo,
eles povoam a cidade.
Depois da cidade, o mundo.
Depois do mundo, as estrelas,
dançando o baile do medo.

Antonia Dalva França-Carvalho
Editora

Antonia Dalva França-Carvalho

Editorial |08|

Neste primeiro editorial do ano de 2022 trazemos uma compilação de oito artigos que oferecem reflexões sobre temas diversificados no campo educativo. Os textos inéditos, produtos de pesquisas bibliográficas ou empíricas, oferecem uma discussão atualizada sobre as temáticas discorridas em diferentes contextos e espaços. O primeiro artigo “A reflexão colaborativa e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores” de autoria de Boniek Venceslau da Cruz Silva, apresenta o conceito de reflexão colaborativa e como ele pode facilitar a investigação dos indícios do PCK de futuros professores. O autor defende que o conceito possa funcionar como estratégia para os professores universitários (professores formadores) trabalharem o desenvolvimento do PCK dos licenciandos em situações de ensino e aprendizagem. O segundo artigo, de autoria de Douglas Pereira da Costa e Núbia Suely Canejo Sampaio intitulado de “Construção de saberes da docência *online* no contexto da pandemia da COVID-19”, apresenta os resultados de uma pesquisa relacionada ao campo da Epistemologia da Prática Docente, decorrente de um projeto de extensão, cadastrado na PREXC/UFPI e desenvolvido no contexto da pandemia da COVID-19, de forma totalmente remota. O terceiro artigo aborda sobre “A importância da ferramenta do *Meet* nas aulas online ministradas no IFPI Do *Campus* Angical – PI, no qual os autores Edvaldo Cesar Da Silva Oliveira, Marconi Pereira Lima e Wendell Lima Lacerda analisam os motivos que influenciam na baixa participação dos alunos de ensino médio do IFPI – *Campus* Angical no período de pandemia nas aulas via *meet*. Utilizando abordagem quantitativa, de caráter descritivo. Participaram da pesquisa

258 alunos do IFPI. Os resultados apontam que a ferramenta do *Meet* não foi utilizada em suas potencialidades, em razão da dificuldade de entendimento do quanto importante essa ferramenta pode impactar positivamente no aprendizado. O quarto artigo traz como tema “Educação cultura e arte: conexões rizomáticas na pintura “a dança do boi do Piauí” de Afrânio Pessoa” ao problematizarem que conexões derivam da análise rizomática da pintura “A dança do boi do Piauí”, as autoras Núbia Suely Canejo Sampaio e Antonia Dalva França-Carvalho, apresentam um estudo desenvolvido pela observação direta, com base nos territórios da arte e nos elementos da visualidade, revelando que o painel “A Dança do Boi do Piauí” produz conexões rizomáticas entre educação, cultura e arte. O artigo de número 5, discorre sobre “Políticas públicas de formação docente e os reflexos na qualidade da educação”, no qual as autoras Laura Maria Andrade de Sousa e Maria Valéria Santos Leal discutem as contribuições das Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto da educação básica, para a qualidade da educação no Brasil. Os resultados apontam que a qualificação dos professores é um dos fatores que contribuem para o cumprimento do direito de todos a uma educação de qualidade. No sexto artigo o autor Antonio Cardoso do Amaral trata dos “Obstáculos epistemológicos e erros em Matemática”, fundamentado na literatura e na empiria estabelece relação com o erro em Matemática, por meio de algumas situações vividas com alunos ao longo de sua experiência como professor de Matemática no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O sétimo artigo enfatiza “A identidade epistemológica dos educadores de EJA no Brasil, um construto histórico”, de autoria de Daniela da Silva de Carvalho, Francisco das Chagas da Paz Soares, Jefferson de Sales Oliveira e Maria da Glória Carvalho Moura, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre as políticas públicas na EJA, concepções epistemológicas que norteiam a EJA e a epistemologia crítica. O último artigo de autoria de Ítalo César Sousa Duarte, Antonia Dalva França-Carvalho e Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

traz “Reflexões sobre qualidade do ensino dos colégios militares do Brasil”. Os autores discutem a temática com base em uma pesquisa bibliográfica acerca da atuação dos Colégios Militares em todo o Brasil, vislumbrando o ensino proposto e a qualidade da oferta de vagas. Os resultados mostram que a aceitabilidade da escola na sociedade é grande, por acreditarem na qualidade do ensino, pois a qualidade de seu ensino, que visa a vida em família, em sociedade e, também, o entendimento dos seus direitos e deveres dentro da sociedade.

Tratam-se, pois, de artigos relevantes e necessário, cuja leitura desejamos que seja profícua, assim como desejamos a todos e todas muita coragem para enfrentamento dos medos naturais em épocas de pós pandemia!

Teresina, abril de 2022.

Este artigo tem como objetivo abordar sobre a noção de Obstáculo Epistemológico fazendo correlação com o erro em Matemática, estabelecendo relação a algumas situações vividas com alunos ao longo da nossa experiência como professor de matemática na sala de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As ideias aqui desenvolvidas decorrem de anotações teóricas de aula expositivas sobre o a temática e da leitura de algumas referências pesquisadas para essa atividade. Nossa intenção promover reflexões capaz de nortear a trabalhos futuros, uma vez que o tema em destaque oferece curiosidade para todo o professor que vive esse processo de busca pelo ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Obstaculo Epistemológico

ABSTRACT

This article aims to address the notion of Epistemological Obstacle making a correlation with the error in Mathematics, establishing a relationship with some situations experienced with students throughout our experience as a mathematics teacher in the elementary and high school classroom. The ideas developed here stem from theoretical lecture notes on the subject and from reading some references researched for this activity. Our intention is to promote reflections capable of guiding future work, since the highlighted theme offers curiosity to every teacher who lives this process of searching for teaching and learning.

CONSTRUÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA *ONLINE* NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Douglas Pereira da Costa

Mestre e Doutorando em Educação
Professor do Instituto Federal de Roraima
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0706-7163>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6834502765479639>
E-mail: douglascostapedagogo@hotmail.com

Núbia Suely Canejo Sampaio

Doutoranda em Educação/UFPI
Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Piauí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9376-9625>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9907189965560167>
E-mail: nubiacanejo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa relacionada ao campo da Epistemologia da Prática Docente, cujo objeto de estudo foi um projeto de extensão, cadastrado na PREXC/UFPI e desenvolvido no contexto da pandemia da COVID-19, de forma totalmente remota. A questão-problema desta pesquisa é: Que relações podem ser percebidas entre o “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social” e a construção de novos saberes da docência no contexto pandêmico? Como suporte teórico utilizou-se, entre outros: (SANTOS, 2019); (TARDIF, 2012); (PIMENTA, 1999); (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010); (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As principais categorias são: Saberes da Docência e Saberes da Docência *Online*. Os resultados apontaram uma intrínseca relação entre o Projeto estudado e a construção de novos saberes da docência, no contexto da pandemia da COVID-19.

Palavras-Chave: Projeto Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social. Saberes da docência *online*. Saberes docentes.

CONSTRUCTION OF ONLINE TEACHING KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

This article presents the results of a research related to the field of Epistemology of Teaching Practice, whose object of study was an extension project, registered at PREXC/UFPI and developed in the context of the COVID-19 pandemic, in a totally remote way. The problem question of this research is: What relationships can be perceived between the “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social” and the construction of new teaching knowledge in the pandemic context? As theoretical support, it was used, among others: (SANTOS, 2019); (TARDIF, 2012); (PIMENTA, 1999); (MARTINS; PICOSQUE; WAR, 2010); (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). The main categories are: Knowledge of Teaching and Knowledge of Online Teaching. The results showed an intrinsic relationship between the Project studied and the construction of new teaching knowledge, in the context of the COVID-19 pandemic.

Keywords: *Projeto Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social.* Knowledge of online teaching. Teaching knowledge.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE EN LÍNEA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación relacionada con el campo de la Epistemología de la Práctica Docente, cuyo objeto de estudio fue un proyecto de extensión, registrado en el PREXC/UFPI y desarrollado en el contexto de la pandemia de la COVID-19, de forma totalmente remota. La pregunta problema de esta investigación es: ¿Qué relaciones se pueden percibir entre el “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social” y la construcción de nuevos saberes docentes en el contexto de la pandemia? Como sustento teórico se utilizó, entre otros: (SANTOS, 2019); (TARDIF, 2012); (PIMENTA, 1999); (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010); (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Las principales categorías son: Conocimiento de la Docencia y Conocimiento de la Docencia en Línea. Los resultados mostraron una relación intrínseca entre el Proyecto estudiado y la construcción de nuevos saberes docentes, en el contexto de la pandemia del COVID-19.

Palabras clave: *Projeto Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social.* Conocimiento de la enseñanza en línea. Enseñanza del conocimiento.

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa desenvolvida em torno das ações do “Projeto COVID 19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social”, em especial, a Proposição Artística e a Exposição Virtual, as quais possibilitaram a criação e a apresentação de poéticas visuais, produzidas pelos participantes do projeto. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa que articula análise documental, observação participante e questionário misto.

O que nos motivou quanto à escolha deste objeto foi a sua relação com o desenvolvimento de novas práticas e de construção de saberes no campo da docência, uma vez que a Epistemologia da prática docente, se constitui em tema do nosso interesse. Para melhor entendermos essa relação, destacamos que, apesar de ser uma atividade de extensão, este projeto consiste em uma ação da prática docente capaz de promover a construção de novos saberes no contexto da formação docente, estabelecida sobre o tripé indissociável - ensino, pesquisa e extensão -.

Assim, como ação de extensão, o projeto teve a inscrição de professores de arte da educação básica e artistas de Teresina, além de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como ação da prática docente, ressaltamos a realização de atividades que integraram docentes e discentes, em forma de rede colaborativa.

Dentre as atividades, destacamos a “Exposição Virtual: Poéticas do Cotidiano Familiar”, uma mostra digital das poéticas criadas a partir da Proposição Artística de mesmo nome, a qual teve como dispositivo, fotografias de família, antigas e ou recentes, realizadas no contexto da pandemia da COVID-19, através de técnicas materiais, digitais ou mistas.

Outro importante aspecto a mencionar sobre o projeto em questão, diz respeito ao modelo de sua realização. Devido ao isolamento social imposto para

conter o avanço da pandemia da COVID-19, todas as atividades foram desenvolvidas de forma digital e *online*, através de meios tecnológicos e de redes sociais, o que exigiu dos participantes e dos organizadores, a aprendizagem ou aperfeiçoamento quanto ao uso desses recursos. Daí o que nos levou à formulação da seguinte questão-problema: Que relações podem ser percebidas entre o “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social” e a construção de novos saberes da docência no contexto pandêmico? Diante dessa inquietação, elencamos como objetivo, identificar essas possíveis relações.

Os resultados da pesquisa apontaram que foram somados aos saberes da docência, já conhecidos no campo de atuação das professoras, outros saberes relacionados ao ensino remoto – *os saberes da docência online*, em virtude do desenvolvimento do projeto, de forma totalmente remota, dada a necessidade de distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

2 O CONTEXTO PANDÊMICO E OS SABERES DA DOCÊNCIA

A pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 (OPAS, 2021), sujeitou a humanidade ao isolamento social como mecanismo de contenção da disseminação e contaminação pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). De modo geral, os cotidianos em todos os campos da vida humana e social sofreram grandes rupturas, sendo necessário a ressignificação das experiências impostas pela realidade pandêmica.

Esta nova realidade impôs uma pausa, ou diríamos melhor, uma interrupção nas atividades de ensino em todo o país, por alguns meses. Diante dessa circunstância, a medida encontrada para o retorno do ensino foi buscar os recursos do modelo remoto. Assim, em todos os níveis da educação brasileira, em substituição às aulas presenciais, o ensino remoto passou a ser potencial estratégia na tentativa de possibilitar a continuidade do ensino, de manter a interação entre os envolvidos no

processo educacional e de mitigar os danos provocados pela suspensão do modelo presencial nas instituições educacionais, tais como escolas e universidades.

Podemos compreender o ensino remoto como a transposição das aulas presenciais para plataformas digitais, geralmente, nos mesmos horários e com mesmo currículo. O que o diferencia da Educação a Distância (EaD) e da Educação *Online*. Enquanto a primeira é uma modalidade com princípios definidos, comumente ofertada de maneira assíncrona, autoinstrucional e com suporte de tutores, a segunda faz referência aos currículos *online* e interativos que lançam mão do potencial digital em rede no processo educacional. (SANTOS, 2020)

No entanto, a mera transposição do modelo presencial para o mundo digital não é garantia de aprendizagens significativas pelos estudantes. Dessa forma, professores e alunos tiveram que (re)inventarem modos de ensinar e de aprender, mesmo com as limitações de infraestrutura tecnológica e falta de preparo dos professores para a docência em ambiências *online*. O cenário emergencial pode ter impulsionado docentes a pensarem e fazerem atos de currículos em bricolagens de saberes na reconfiguração de suas práticas, com base nas experiências do cotidiano e subsidiadas pelas potencialidades tecnológicas digitais. (AMARAL, ROSSINI, SANTOS, 2021)

Segundo Imbernón (2009), as mudanças nos contextos sociais e educativos são fatores primários para transformações inovadoras na educação. Nesse sentido, é possível pensar que o contexto pandêmico denunciou a necessidade de repensar os processos educacionais (*online* ou não) para e com sujeitos em uma sociedade em rede, considerando a cibercultura e a complexidade das múltiplas formas de viver, ser, pensar e agir, ou seja, as novas práticas sociais que emergem das conexões propiciadas pela conjugação das tecnologias digitais com a internet.

Essas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) constituem novos arranjos espaço-temporais e curriculares de aprendizagem em rede, desenhos didáticos são forjados no ciberespaço pela apropriação e ampliação das funcionalidades sociotécnicas das plataformas digitais ao ensino. Dentre essas inúmeras potencialidades das TDIC, Santos (2020) destaca a interatividade,

comunicação e construção conjunta de conhecimentos em processos de autorias; a hipertextualidade, conexões entre diferentes conteúdos e diálogos em leituras não lineares; e a simulação, virtualização das experiências estimuladas pela criatividade em criações e cocriações.

Partindo dessa premissa, as práticas da docência desenvolvidas em ambiências *online* e os novos saberes docentes sobre as tecnologias digitais no campo educativo precisam ser visualizados pela Epistemologia da prática, inclusive os (re)construídos durante o ensino remoto em tempos de COVID-19. Conforme Tardif (2012), trata-se do estudo do conjunto dos saberes utilizados no desempenho profissional, com vista a revelá-los, compreendê-los em suas naturezas e como são produzidos, integrados, aplicados, ressignificados e transformados.

Os saberes profissionais da docência emergem de suas experiências pessoais e profissionais, dos conhecimentos historicamente situados e das necessidades pedagógicas postas pela realidade (PIMENTA, 1999). Caracterizam-se pela pluralidade, heterogenia, personalização, contextualização e por carregarem as marcas do ser humano. (TARDIF, 2012)

Estes autores, cada a um a seu modo, organizam conceitualmente esses saberes, mas ressaltamos que a perspectiva é a do ensino presencial. Enquanto Pimenta (1999) classifica os saberes da docência em três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos; Tardif (2012) denomina-os de: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Essa visão sobre os saberes da docência exige um novo olhar em razão do novo cenário da educação e do ensino impostos pela pandemia da COVID-19. Sobre isto, Santos (2019) destaca que os saberes da docência presencial, quando mobilizados e potencializados pelas interfaces e processos de comunicação *online*, podem ser utilizados e ressignificados na docência *online*. Contudo, a autora ressalta as especificidades da educação *online*, conceituando os saberes da docência *online* como espaços vivos e construídos no devir da cibercultura. Assim, ao mapeá-los, a

autora caracteriza-os em quatro: saberes em rede, saberes da cibercultura, saberes e mediação *online* e saberes curriculares; conforme expostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Saberes da docência online e seus desdobramentos conforme Santos

Saberes da docência <i>online</i>	Desdobramentos
Saberes em rede	Articular saberes oriundos de diversas redes educativas; Articular saberes científicos com os saberes do cotidiano; Compreender os saberes do cotidiano valorizando experiências culturais dos praticantes;
Saberes da cibercultura	Comunicar-se em rede; Desenvolver práticas comunicacionais mediadas por interfaces e softwares de redes sociais; Desenvolver conteúdos e situações de aprendizagem que lance mão dos potenciais da cibercultura (hipertexto, interatividade, convergência de mídias, mobilidade); Mobilizar redes sociais de aprendizagem para além do espaço formal da sala de aula <i>online</i> (ambientes virtuais de aprendizagem ou plataforma);
Saberes e mediação <i>online</i>	Criar conteúdos hipertextuais, sistematizar narrativas, criar ambiências para que novas narrativas sejam construídas e socializadas, provocar novas situações de aprendizagem colaborativas e cooperativas; Conduzir discussões <i>online</i> valorizando e problematizando os saberes dos praticantes; Articular teoria e prática pedagógica; Avaliar a aprendizagem e sua prática docente de forma processual e formativa; Exercer a docência como exercício de pesquisa, de reflexão e de formação.
Saberes curriculares	Organizar o processo de ensino e aprendizagem tensionando saberes específicos da área do conhecimento específica com as relações de aprendizagem <i>online</i> ; Desenvolver e gerir dispositivos de aprendizagem; Dominar conceitos e conteúdos específicos de sua área de conhecimento e atuação; Trabalhar coletiva e colaborativamente, articulando conteúdos, sujeitos e instituições.

Fonte: Santos (2019, p. 94-95).

Compreendemos que o ensino remoto adotado durante pandemia não se configura como educação *online* nos preceitos e moldes apresentados por Santos (2019). Contudo, ante a possibilidade de ressignificação e (re)construção dos saberes dos professores nas e para as ambiências digitais, na cibercultura e em rede, reforçamos o quão significativo pode ser, para o momento atual e futuro da educação, submeter as práticas a outros olhares, em processos reflexivos e colaborativos, para teorizar as produções de saberes da docência.

3 PROJETO COVID-19: POÉTICAS DO COTIDIANO FAMILIAR EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

A cidade chinesa de Wuhan foi o centro irradiador da COVID-19, infecção respiratória causada pelo novo coronavírus, no final do ano de 2019. O poder de contaminação deste vírus desencadeou sua rápida expansão, de forma que, no início de 2020, o mundo já se encontrava em alerta para impedir ou minimizar o contágio da doença, caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como uma pandemia (OPAS, 2021).

No Brasil, os estados da federação articularam planos emergenciais para frear a contaminação pelo novo coronavírus. Desta forma, o governo do Piauí determinou o fechamento de vários estabelecimentos, em meados do mês de março de 2020. Comércio, atividades culturais e esportivas, restaurantes, bares, escolas, universidades... tudo parou em atendimento ao *lockdown* determinado pelo Governo (PIAUÍ, 2020). A partir de então, ao longo de vários meses, uma série de ações impulsionou um movimento de fechamento e reabertura dessas atividades, numa alternância entre flexibilização e enrijecimento, segundo as condições sanitárias iam sendo favoráveis ou desfavoráveis para o retorno das atividades presenciais.

Assim, em março de 2020, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) suspendeu suas atividades acadêmicas (UFPI, 2020), as quais foram retomadas após algumas semanas, sob a forma ensino remoto. Foi então nesse contexto de isolamento social, incerteza, ansiedade, medo e tantos outros sentimentos provocados pela pandemia e, sobretudo, pelas mortes e sequelas causadas por ela, que o “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social”¹, foi desenvolvido.

¹ Projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC), vinculado ao Departamento de Artes (DEA), do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI), sob a coordenação da Profa. MSc. Núbia Suely Canejo Sampaio e da Profa. Dra. Pollyanna Jericó Pinto Coêlho.

A criação do projeto foi motivada pela suspensão das aulas e pelos efeitos emocionais que a pandemia vinha causando em docentes e discentes, submetendo-os à convivência física restrita ao núcleo familiar. Esse panorama de distanciamento social e de encontros, exclusivamente remotos, imprimiu o formato digital do projeto. Assim, a divulgação, as inscrições, o envio das poéticas e toda comunicação ocorreram por meio de tecnologias digitais, através de redes sociais, *e-mail*, formulário google, *sites*, etc. Ressaltamos, então, que para a realização de um projeto neste formato digital os saberes da docência *online* apontados por Santos (2019) são imprescindíveis.

A primeira ação do projeto foi a Proposição Artística “Poéticas do Cotidiano Familiar”, desenvolvida através de cartazes digitais, imagens e textos, os quais, posteriormente, assumiram outros formatos, como folhetos digitais e vídeo. O objetivo dessa comunicação visual foi estimular, fomentar e inspirar a produção poética de forma a evocar e ressignificar memórias do cotidiano familiar, bem como fortalecer laços afetivos. Daí, fotografias de família remotas e ou recentes, serem usadas como dispositivos para a produção poética. A escolha dos recursos e materiais foi livre, resultando trabalhos artísticos realizados com técnicas manuais, digitais ou mistas, mas sempre acompanhadas de textos escritos. (UFPI, 2022)

Participaram da proposição artística, estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, artistas e professores de Arte da educação básica. Apesar desses diferentes campos de atuação, os partícipes se conectam a um ponto comum – a produção poética -, sem, contudo, anularem suas demais atividades. Ao contrário, ampliam sua área de atuação em arte. Isso nos permite trazer o termo “artista-etc.” usado por Basbaum (2005), ao se referir aos artistas que desenvolvem outras atividades, no âmbito da arte, além da produção artística. O autor criou categorias para definir possíveis combinações de atividades, entre as quais destacamos a de artista-professor. Nosso realce se deve à significativa participação de professores de arte no projeto, os quais foram concebidos aqui a partir da variação “professor-artista” proposta por Coêlho e Sampaio (2021), para identificar a docência como atuação primeira.

No que se refere à caracterização da proposição artística, ressaltamos que ela nos remete à teoria do rizoma desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995), uma vez que ela permitiu aos partícipes, a liberdade para criar poéticas visuais e textuais a partir de suas próprias experiências e memórias do cotidiano familiar, resultando em narrativas singulares permeadas de subjetividades. Assim como o rizoma, as produções poéticas não têm começo ou fim, são antes, fragmentos da vida familiar, que se conectam com pessoas, momentos, memórias, afetos e sentimentos.

Outro aspecto relevante diz respeito à sua relação com metodologias contemporâneas de ensino de arte, em especial, com a cartografia rizomática, na qual, ensino e aprendizagem se desenvolvem de forma significativa a partir de conexões entre territórios da arte, experiências pessoais e singularidades. Além do conceito de rizoma deleuziano, de caráter aberto, inovador e imprevisível, Martins, Picosque e Guerra (2010) apresentam a ideia de professor propositor como aquele que suscita problematizações, inquietações e promove a liberdade de criação poética.

Dessa forma, a proposição artística baseada na intervenção artística em fotografias de família, provocou e instigou os partícipes a desenvolverem poéticas pessoais, narrativas visuais da vida familiar, ressignificando memórias, laços e afetividades, sob a forma de variadas técnicas, que por sua vez, resultaram em diferentes plasticidades.

Dessa forma, apoiados pelo pensamento de Squire (2014, p. 273) consideramos as intervenções poéticas produzidas nas fotografias de família, como narrativas visuais singulares, capazes de ressignificar memórias e experiências familiares, uma vez que

podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade, não são reduzíveis a teorias. Nesta definição, a narrativa pode operar em várias mídias, inclusive em imagens imóveis.

Assim, a autora amplia o campo de expressão da narrativa para além do texto verbal escrito, concebendo imagens imóveis como potenciais mídias dessa manifestação. Daí, entendemos as poéticas do cotidiano familiar como narrativas

enraizadas no particular e na experiência, ao mesmo tempo em que estabelecem conexões multifatoriais com aspectos emocionais, sociais, espaço-temporal, ou ainda, com a diversidade de técnicas e temáticas etc. Estas características nos remetem à ideia de unidade na diversidade, proposta na teoria da complexidade de Morin (2010).

Após a submissão, as poéticas foram socializadas através de outra ação vinculada ao projeto: a “Exposição Virtual: Poéticas do Cotidiano Familiar”², definida como um evento de caráter permanente, abrigado em *site* eletrônico criado exclusivamente para este fim³. Sua organização e realização ocorreram por meio de um trabalho colaborativo entre docentes e discentes, que possibilitou aprendizagens relativas aos saberes da docência *online* e aos saberes da docência.

No que se refere aos saberes da docência *online*, estruturados por Santos (2019), ressaltamos aprendizagens quanto ao uso dos recursos de formulários *online*, quanto ao desenvolvimento e gerenciamento de *site*, e, quanto à comunicação em redes sociais. Por outro lado, entre os saberes da docência, destacamos alguns, concebidos aqui na perspectiva de Tardif (2012), como por exemplo, os saberes disciplinares e os saberes curriculares, relacionados aos conhecimentos próprios das artes visuais, especialmente a produção de poéticas visuais e o desenvolvimento de técnicas artísticas variadas; e, os saberes experienciais, construídos no campo das experiências da prática docente desenvolvida neste modelo de ensino remoto, imposto pela pandemia da COVID-19.

4 MÉTODO

Partindo do princípio de que a Epistemologia da prática docente se refere à produção de saberes por meio da submissão das práticas a novos olhares, sendo assim possível teorizar sobre tais práticas. (MONTEIRO, 2002; TARDIF, 2012),

² Coordenadoras da Exposição: Profa. MSc. Núbia Suely Canejo Sampaio e Profa. Dra. Pollyanna Jericó Pinto Coêlho.

³ Endereço eletrônico “Exposição Virtual Poéticas do Cotidiano Familiar”:
<https://poeticasdootidiano.wixsite.com/meusite>

optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa. Esta, por sua vez, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser reduzido à quantificação ou operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001) e defende o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento. (GONZÁLES REY, 2010)

Para coleta dos dados, utilizamos a associação da observação participante com a análise documental e o questionário misto. A escolha foi fundamentada em Lüdke e André (1986), que apontam a observação participante como uma estratégia não restrita à observação direta, mas combinada simultaneamente com a análise documental e com as respostas concedidas por informantes sobre o observado. Segundo as autoras, além de possibilitar a imersão do pesquisador na realidade do fenômeno estudado, gradualmente, essa estratégia também permite um completo distanciamento para a descoberta de novos aspectos de um determinado problema.

Nesse sentido, a observação participante foi realizada por uma autora⁴ deste artigo, ao constituir-se partícipe de todo o processo de idealização, realização e coordenação do “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social”, atuando em todas as etapas, entre as quais, destacamos a proposição artística, que se consistiu na primeira ação do projeto, e, a Exposição Virtual “Poéticas do Cotidiano Familiar”, que representa sua culminância.

Após o lançamento da exposição, sua coordenadora e partícipe promoveu um distanciamento do projeto. Desse modo, como autores desta pesquisa, pudemos lançar novos olhares sobre a mostra artística, escolhida como dispositivo observável capaz de contribuir com respostas ao problema investigado, pois suas interfaces digitais mobilizam uma pluralidade de registros e gêneros variados de discursos, são incubadoras de textos, narrativas, poéticas, autorias, sentidos e integração de linguagens. (SANTOS, 2019)

Considerando a análise documental uma técnica que identifica informações factuais acerca do tema de interesse, fundamentando evidências e afirmações dos pesquisadores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), também analisamos os formulários de

⁴ Professora Núbia Suely Canejo Sampaio.

cadastros do projeto e da exposição aprovados pela PREXC/UFPI e cedidos pelas professoras coordenadoras das atividades de extensão. Esses documentos são fontes escritas, disponíveis em formato digital, que dispõem sobre o planejamento das ações de extensão, um elemento fundante da prática docente.

Associado às técnicas supracitadas, elaboramos um questionário misto que foi respondido pela coordenadora adjunta do projeto. O uso do questionário misto maximiza as vantagens e minimiza as desvantagens daqueles que são elaborados apenas com perguntas fechadas ou abertas. Dessa forma, conforme Gonzáles Rey (2010), contribuindo para a obtenção de informações e elementos das experiências de forma objetiva, descritiva e direta, mas também permitindo a expressão do sujeito em trechos de informações que são objetos de interpretação pelos pesquisadores.

A partir dos dados coletados e produzidos, procedemos a análise com base nos pressupostos de Lüdke e André (1986), de que a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e dedicação, mas que também não se restringe a uma única, correta ou melhor forma, desde que os dados sejam sistematizados e coerentes. Assim, ainda com base nas referidas autoras, inicialmente, codificamos os dados a partir dos contextos observados e das informações obtidas. Posteriormente, identificamos as conexões entre os achados identificados, para, por fim, correlacioná-los categoricamente aos saberes da docência *online* conforme os pressupostos de Santos (2019).

Dessa forma, apresentamos as análises na perspectiva de Gonzáles Rey (2010), como um tecido (o qual preferimos chamar de rede) de fatos e ideias, que situa o conhecimento em um âmbito interpretativo. Sendo essa rede as conexões resultantes das reflexões dos pesquisadores ao integrarem ideias, teorias e empirias para a produção intelectual e constituição de significações.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados associam a prática docente a aproximações e a criações de vínculos mais estreitos com a docência em perspectivas digitais, *online* e no âmbito da cibercultura. O que inicialmente foi emergencial, incerto e até assustador, em um processo reflexivo sobre as necessidades de adaptações para o ensino no período pandêmico, forjou oportunidades de maximização dos conhecimentos das professoras que coordenaram o “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social”.

A pandemia, enquanto momento histórico, social, econômico, político e tecnológico, provocou rupturas, gerou inovações e impulsionou ressignificações na educação e no desenvolvimento profissional docente, que, possivelmente, poderiam não ter sido vivenciadas sem as imposições feitas pela COVID-19 a toda humanidade. Amaral, Rossini e Santos (2021) explicitam que a pandemia exigiu que escolas e universidades (re)pensassem o currículo no mundo digital. Nessa perspectiva, o projeto, objeto deste estudo, manifestou-se como uma dessas propostas dialógicas, interativas e criativas que foi capaz de gerar novas possibilidades de aprendizagens no/para o contexto digital.

Contudo, apesar de não concentrarmos as análises nas dificuldades enfrentadas pelas professoras no desenvolvimento de suas ações mediadas pelas tecnologias digitais, reconhecemos e ressaltamos que desafios tiveram que ser superados, em que, grande parte, foram percebidos como resquícios da ausência de memórias de discência e docência *online* e da insuficiência dos processos de formação inicial, resultados consoantes ao apontado anteriormente por Santos (2021).

Em meio a esse cenário um tanto caótico, a aplicabilidade dos saberes docentes no desenvolvimento do projeto constituiu-se como mecanismo teórico-prático para a vivência de mudanças, oportunidades e superações dos desafios pelas professoras. Pois, visualizamos a articulação do conjunto de conhecimentos já constituídos pelas docentes no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais, de modo a ampliá-los e/ou ressignificá-los, e identificamos a construção de novos

saberes, especialmente, no campo da docência *online*, os quais foram mobilizados pelas docentes na implementação do projeto.

O projeto, concebido em formato totalmente virtual, com todas as etapas por/em diversas plataformas digitais, prescindiu, além dos conhecimentos técnicos sobre manuseio das tecnologias digitais, um planejamento de situações de ensino e aprendizagem com consciência reflexiva dotada de finalidades e valores políticos, sociais, estéticos e éticos, que nos moldes de Amaral, Rossini e Santos (2021), também propiciou a autoria, o compartilhamento, a exploração, a criatividade e a remixagem nas práticas docentes e nas produções poéticas dos partícipes.

Ao ser questionada sobre as reflexões realizadas a respeito do projeto, a coordenadora adjunta afirmou que houve aprendizagem de novos saberes, especialmente, no campo das tecnologias digitais e, que estas aprendizagens, impactaram no desenvolvimento das aulas remotas, realizadas em função da pandemia.

Foram várias etapas do projeto, como por exemplo, a divulgação em redes sociais virtuais; as inscrições e envio das poéticas pelos participantes através de formulário *online* e/ou *e-mail*; e, as avaliações, que também foram enviadas por formulário *online* e em seguida, discutidas pela comissão organizadora por videoconferência (UFPI, 2022). Estas etapas revelam a construção de saberes da cibercultura, em virtude das práticas comunicacionais mediadas por interfaces e softwares de redes sociais.

Dentre essas várias etapas, destacamos a de avaliação, a qual evidencia também saberes e mediação *online* pela condução das discussões virtuais, promovendo reflexão sobre as práticas docentes inovadoras para as professoras que coordenaram o projeto, por serem desenvolvidas em formato remoto e virtual. (SANTOS, 2019)

Para articular as ações do projeto, as professoras mobilizaram saberes curriculares. (TARDIF, 2012; SANTOS, 2019), pois organizaram processos de ensino e aprendizagem, tensionando saberes específicos da área do conhecimento artístico com atividades remotas, de vivências *online*, além de desenvolverem e gerirem

dispositivos de aprendizagem, tais como a proposição artística. Esta mobilização produziu, ao nosso ver, a convergência dos saberes, reunindo em um só lugar, os saberes da docência propostos por Tardif (2012) e os saberes da docência *online* apontados por Santos (2019).

A Proposição Artística “Poéticas do Cotidiano Familiar”, ao estimular, fomentar e inspirar a produção poética de forma a evocar e ressignificar memórias do cotidiano familiar, enuncia saberes em rede da docência *online*, pois articulou saberes científicos com saberes do cotidiano, buscando dar vazão a esses saberes, valorizando as experiências culturais dos participantes do projeto, inclusive, das professoras coordenadoras que se permitiram ser parte integrante da rede de poéticas produzidas ao desenvolverem suas próprias narrativas artísticas.

Concebemos as narrativas das poéticas, visuais e escritas, resultantes das provocações realizadas pela Proposição Artística como representações dos saberes e mediação *online* (SANTOS, 2019), em razão da sistematização, da criação de conteúdos hipertextuais e autorais, o que gerou o protagonismo dos participantes.

Ao analisarmos a “Exposição Virtual: Poéticas do Cotidiano Familiar”, identificamos a construção de saberes e mediação *online* (SANTOS, 2019), principalmente, pela aprendizagem, por parte das professoras, quanto à criação do *site* para abrigar a mostra das produções poéticas. Essa ação ocorreu em processo de colaboração com os discentes do curso que atuaram como membros da comissão organizadora, ao quais compartilharam procedimentos de criação de ambiente virtual de conteúdos hipertextuais.

Ainda em relação à Exposição Virtual, destacamos também a construção de saberes da cibercultura. (SANTOS, 2019) uma vez que essa modalidade de exposição gerou comunicação em rede mediada pelas interfaces do *site*, criado exclusivamente, para abrigar as poéticas, mobilizando redes sociais de aprendizagem para além do espaço formal da sala de aula *online*.

Estes saberes identificados nas várias ações do “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social”, indicam a aprendizagem de saberes em convergência nas práticas docentes das

professoras/coordenadoras. Reafirmamos, então, a articulação entre os saberes da docência e saberes da docência *online*. Contudo, chamamos a atenção para os saberes da docência *online* (SANTOS, 2019) presentes nas ações do Projeto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários setores da sociedade brasileira foram afetados por muitas mudanças causadas pela pandemia da COVID-19, algumas temporárias e outras permanentes. Na área da educação, essas transformações ocorreram sob as duas formas, mas sempre atravessadas pelas tecnologias digitais da comunicação, que já eram uma realidade, porém, pouco utilizadas no campo educacional. Então, gerou-se uma situação complexa e interdependente. De um lado, a necessidade de distanciamento social como medida para conter a contaminação pelo novo coronavírus e de outro, a necessidade de se retomar as atividades escolares, em todos os níveis de ensino.

Esses atravessamentos perpassam aspectos muito importantes no universo da educação, especialmente no que se refere aos saberes dos professores, tão necessários para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Foi então, nesse contexto, que um projeto desenvolvido de forma totalmente *online* no âmbito da Universidade Federal do Piauí, chamou nossa atenção e se constituiu como elemento central da questão-problema desse estudo, assim construída: Que relações podem ser percebidas entre o “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social” e a construção de novos saberes da docência no contexto pandêmico? Diante dessa inquietação nosso objetivo foi identificar essas possíveis relações.

Os resultados da pesquisa apontaram que a realização desse projeto exigia alguns conhecimentos na área das tecnologias digitais da comunicação, ainda não dominados pelas professoras coordenadoras. Assim, em processo de colaboração com os discentes que atuaram na comissão organizadora do projeto, as professoras aprenderam a desenvolver *website*, a viabilizar comunicação através de redes sociais

e de formulários *online*, bem como aprofundaram conhecimentos relacionados à comunicação em rede, através de videoconferências.

Estas aprendizagens revelam a construção de saberes da docência *online*, os quais, em articulação com os saberes docentes construídos ao longo da vida profissional das professoras que coordenaram o projeto, possibilitaram sua implementação, de natureza remota e de forma totalmente *online*. Ressaltamos que as análises apontam a presença de todos os saberes da docência *online* elencados por nossas fontes teóricas.

Assim, diante dos resultados encontrados neste estudo, constatamos, no contexto pandêmico, uma intrínseca relação entre o “Projeto COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social” e a construção de novos saberes, especificamente, os saberes da docência online.

O contexto pandêmico acelerou as necessidades de transformação da educação no que se refere ao uso das tecnologias digitais da comunicação no campo do ensino e da aprendizagem. Essa conjunta se constitui em rico espaço de discussões acerca dos saberes da docência online, campo fértil de estudo para a Epistemologia da prática docente, para além da pandemia da COVID-19.

7 REFERÊNCIAS

AMARAL, Mirian Maia; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré; SANTOS, Edméa Oliveira. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.6825. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BASBAUM, Ricardo. Amo os Artistas-etc. In.: MOURA, Rodrigo. (org.). **Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais**. Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha,

2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf.

Acesso em: 28 jan. 2022.

COÊLHO, Pollyanna Jericó Pinto; SAMPAIO, Núbia Suely Canejo Sampaio.

Poéticas do Cotidiano Familiar: narrativas afetivas sobre ancestralidade. *In.*: SILVA, Francilene Brito da; BOAKARI, Francis Musa. (org.). **Afrodescendentes em**

narrativas cotidianas. Teresina: EdUFPI, 2021. PDF. Disponível em:

https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/AfrodescendentesemNarrativasCotidianas_E-Book_Final_2_1.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. *In.*: DELEUZE, Gilles;

GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas

tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles.

Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In.*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.).

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito São Paulo Cortez, 2002

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19 - Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília (DF), 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PIAUÍ. Decreto Nº 18.901, de 19 de março de 2020. Determina as medidas excepcionais que especifica, voltadas para o enfrentamento da grave crise de saúde pública decorrente do Covid-19. **Decretos 2020 Março**. Teresina (PI), 2020. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA18901-4.pdf> Acesso em: 08 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In.*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa. Saberes da docência on-line - Profª Edméa Santos (UFRRJ). *[S.l.]*: Instituto Federal da Bahia, *Campus Eunápolis*, 2020. 1 vídeo (135 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AsYRuJIU200&t=3329s>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**. Porto Alegre, v. 14. p. 272-284. mai./ago. 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/287812510_O_que_e_narrativa/link/5b44ab160f7e9b1c722065bc/download. Acesso em: 30 jan. 2022.

TARFID, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Cadastro do PROJETO COVID-19: Poéticas do Cotidiano Familiar em Tempos de Isolamento Social**. Teresina: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - STI/UFPI, 2022. 5 p.

UFPI - Universidade Federal do Piauí. **Nota Informativa 1:** CGC anuncia suspensão de atividades e outras medidas. Teresina, 2020. Disponível em:

<https://www.ufpi.br/noticias-coronavirus/35727-nota-informativa-3-cgc-anuncia-suspensao-de-atividades-e-outras-medidas>. Acesso em: 08 de jan. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA FERRAMENTA DO *MEET* NAS AULAS ONLINE MINISTRADAS NO IFPI DO CAMPUS ANGICAL – PI

Edvaldo Cesar Da Silva Oliveira

Doutor em Educação Física e Saúde pela Universidade Católica de Brasília - UCB
Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Piauí (IFPI), Angical – PI
– Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0097595277903070>

Marconi Pereira Lima

Professor substituto especialista da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Floriano - PI - Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8800972799210008>

Wendell Lima Lacerda

Professor substituto especialista da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Floriano - PI – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0942-0840>

lattes :<http://lattes.cnpq.br/0701539590983568>

E-mail: wendell-lima-lacerda@hotmail.com

Instituto Federal do Piauí, Campus Angical – PI – Brasil.

Rua Nascimento, 746.

CEP: 64410-000 - Angical do Piauí, PI – Brasil

Telefone: (86) 32981521

RESUMO

O objetivo geral foi analisar os motivos que influenciam na baixa participação dos alunos de ensino médio do IFPI – *Campus* Angical no período de pandemia nas aulas via *meet*. Metodologia realizamos uma abordagem quantitativa, de caráter descritivo. O instrumento para coleta de dados foi um formulário eletrônico disponibilizado na internet formado por 09 (nove) questões de múltipla escolha disponibilizado de maio a novembro de 2021. A amostra foi composta de 258 (duzentos cinquenta e oito) alunos devidamente matriculados no IFPI, houve também uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto em periódicos, documentos, artigos, congressos e livros, as análises dos dados quantitativos foram transformadas em gráficos para posterior apresentação e análise. Resultados encontramos 53,5% apontando o *meet* como importante para o processo de tirar dúvidas; 50,8% observou a necessidade de ampliação da utilização da referida ferramenta; 44,5% concorda que as aulas do *meet*, contribui para o aprendizado; a maioria 49,6% afirma ser indiferente abrir ou não a câmera no

momento da aula online; 62,6% nas aulas online, assistiu metade das aulas com a câmera aberta; 52,9% informaram que a não utilização da câmera durante a aula do *meet*, não interfere na interação e no aprendizado; 56,4% informa que o motivo da não abertura da câmera no momento das aulas online foi vergonha. Considerações finais com a necessidade de utilização de aulas online, a ferramenta do *meet* foi muito utilizada, porém, infelizmente não em sua totalidade, havendo certa dificuldade de entendimento do quanto importante essa ferramenta pode impactar positivamente no aprendizado, sendo necessário um treinamento, acompanhamento e organização para utilização dessas novas ferramentas de ensino a distância.

Palavras chaves: *Meet*. Ensino. Pandemia. IFPI

THE IMPORTANCE OF THE MEET TOOL IN THE ONLINE CLASSES TAUGHT IN THE IFPI OF THE ANGICAL CAMPUS

ABSTRAT

The general objective was to analyze the reasons that influence the low participation of undergraduate students of IFPI – Angical Campus in the pandemic period in classes via *meet*. Methodology we carried out a quantitative approach, of descriptive character. The instrument for data collection was an electronic formula available on the Internet consisting of 09(nine) multiple choice questions available from May to November 2021. The sample consisted of 258 (two hundred fifty-eight) students duly enrolled in the IFPI, there was also a bibliographical research on the subject in periodicals, documents, articles, congresses and books, the analyses of quantitative data were transformed into graphs for later presentation and analysis. Results found 53.5% pointing to *meet* as important for the process of taking questions; 50.8% observed the need to expand the use of this tool; 44.5% agree that *meet* classes contribute to learning; the majority 49.6% claim to be indifferent to open the camera at the time of online class; 62.6% in online classes, attended half of the classes with the camera open; 52.9% reported that not using the camera during the *meet* class does not interfere with interaction and learning; 56.4% reported that the reason for not opening the camera at the time of online classes was shame. Final considerations with the need to use online classes, the *meet* tool was widely used, but unfortunately not in its entirety, with some difficulty in understanding how important this tool can positively impact learning, requiring training, monitoring and organization to use these new distance learning tools.

Key words: *Meet*. Teaching. Pandemic. IFPI

LA IMPORTANCIA DE LA HERRAMIENTA MEET EN LAS CLASES ONLINE IMPARTIDAS EN LA IFPI DEL CAMPUS ANGICAL

RESUMEN

El objetivo general fue analizar las razones que influyen en la baja participación de los estudiantes de secundaria de IFPI - Campus Angical en el período de pandemia en las clases vía meet. Metodología Realizamos un abordaje cuantitativo, descriptivo. El instrumento para la recolección de datos fue un formulario electrónico disponible en Internet que consta de 09 (nueve) preguntas de opción múltiple disponibles de mayo a noviembre de 2021. La muestra estuvo compuesta por 258 (doscientos cincuenta y ocho) estudiantes debidamente matriculados en la IFPI, También se realizó una búsqueda bibliográfica sobre el tema en periódicos, documentos, artículos, congresos y libros, los análisis de los datos cuantitativos fueron transformados en gráficos para su posterior presentación y análisis. Resultados encontramos un 53,5% señalando la reunión como importante para el proceso de aclaración de dudas; el 50,8% señaló la necesidad de ampliar el uso de esta herramienta; El 44,5% está de acuerdo en que las clases presenciales contribuyen al aprendizaje; la mayoría 49,6% dice que le es indiferente abrir o no la cámara en el momento de la clase online; El 62,6% en clases online, veía la mitad de las clases con la cámara abierta; El 52,9% informó que no usar la cámara durante la clase de encuentro no interfiere con la interacción y el aprendizaje; El 56,4% informó que el motivo de no abrir la cámara en el momento de las clases en línea fue vergüenza. Consideraciones finales con la necesidad de utilizar clases en línea, la herramienta meet fue muy utilizada, sin embargo, lamentablemente no en su totalidad, existiendo cierta dificultad en comprender cuán importante esta herramienta puede impactar positivamente en el aprendizaje, requiriendo capacitación, seguimiento y organización para el uso de estas nuevas distancias. Herramientas de aprendizaje.

Palabras clave: Conoce. Enseñando. Pandemia. IFPI

1 INTRODUÇÃO

Na história das sociedades quando houve o processo de fixação do homem e organização de grupos sociais em um único local, houve a valorização do convívio e interação social, uma característica da espécie humana, importante para

sobrevivência e formação de cultura. Com a passagem dos tempos, o ambiente escolar se torna um espaço de socialização primordial, para crescimento e desenvolvimento dos indivíduos, bem como, a construção de aspectos culturais e sociais relevantes, com o advento da pandemia essas interações sociais presenciais foram interrompidas causando um grande choque psicossocial em toda sociedade, particularmente a comunidade escolar foi bastante impactada.

Logo, como o ambiente escolar está inserido dentro de uma sociedade acaba por sofrer influências dos costumes e hábitos desse povo. Desse modo, Bourdieu (1983, p. 20) afirma que “a cultura é a essência da educação, na qual uma está ligada a outra”. Para o autor, as duas tem responsabilidade de formar indivíduos críticos e socializados, a fim de que possam reconhecer a multiculturalidade e saborear o vivenciar da diversidade dos saberes e da pluralidade artística que cada sujeito traz consigo.

A sociedade atual, marcada pelo avanço científico e tecnológico, abriu caminhos para novas relações culturais, sociais e econômicas. Não sendo um mundo descolado de um contexto mais amplo, a escola não se constitui como um espaço inerte às tensões da sociedade. (BOURDIEU, 1983, p. 20).

Essa condição de vivenciar as interações sociais e culturais no ambiente escolar de maneira presencial, foram interrompidas por conta da pandemia, o que aumenta o abismo existente entre os alunos com condição social privilegiada e os alunos em situação de vulnerabilidade social. Os alunos de escolas particulares, especialmente de países desenvolvidos, estão fazendo o movimento de mudança de maneira a se adaptar aos novos tempos de Covid-19, ou seja, passando de aulas presenciais para aulas mediadas por diferentes tecnologias.

No Brasil, país com baixos níveis educacionais e de grandes desigualdades, seja do ponto de vista de acesso aos insumos tecnológicos, seja por questão de nível de escolaridade dos próprios pais, sem falar no difícil clima familiar que as famílias mais pobres estão começando a viver por causa do desemprego e da falta de dinheiro para a própria alimentação. Essa condição contribuirá para a

derrubada nos índices de desenvolvimento educacional do Brasil, caso não haja a organização de políticas públicas no sentido de minimizar os efeitos da pandemia.

A natural queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível” (DIAS, 2020, p. 545)

A busca por educação a distância (EAD) foi uma saída no primeiro momento imposto pela pandemia para conseguir manter as aulas, porém não devia ser a única opção, pois “esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário” (DIAS, 2020, p. 546).

Segundo alguns autores (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016) se somente essa ferramenta for utilizada irá ampliar as desigualdades sociais e a deficiência do aprendizado, tendo em vista a dificuldade de acesso aos equipamentos tecnológicos, o que pode promover um aumento da desigualdade educacional já muito concreta na sociedade brasileira.

Outro fator que influencia negativamente o aprendizado por meio remoto seria a falta de interação entre professores e alunos, essa relação é muito importante para otimização do processo de aprendizagem e principalmente a melhoria da motivação e acompanhamento do educando nos processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Segundo Kenski (2012), p.3

A maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou finalidade da educação. É fato que as tecnologias, por mais avanços que apresentem, nunca poderão substituir as relações sociais, o aprendizado por meio da interação pessoal entre os alunos na escola e os alunos com os professores.

Essas dificuldades enfrentadas na pandemia trazem novamente a discussão da importância da escola e do trabalho docente e os problemas enfrentados no desenvolvimento da educação, (CANÁRIO, 2006, p. 5) “aponta que vivemos o que convencionou chamar de “crise da escola”, crise esta que permeia diversos questionamentos, tais como: a função da escola na sociedade atual, o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem na era da informação, a desvalorização da escola e do trabalho docente”.

Em diferentes aspectos o processo pandêmico trouxe problemas bem graves no processo de ensino e principalmente no desenvolvimento de ensino de qualidade para população de educandos afetando também professores, que foram colocados em uma dificuldade extrema para realizar o ofício docente, a rapidez que o cenário educacional mudou trouxe incertezas e inseguranças para professores e alunos. “Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 70% da população estudantil do mundo foi afetada por este momento de instabilidade, tendo suas aulas suspensas e todo o calendário e planejamento dos vários sistemas de ensino alterados “(SILVA e SILVA, 2020, p.3).

No Brasil, o processo de interrupção de aulas ocorreu em março de 2020 com suspensão de aulas em estados e municípios, na rede pública e privada, na educação básica e ensino superior. Por conta disso, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) autorizou as aulas online como saída para o processo de ensino, ficando as instituições com a tarefa de reorganização dos calendários e dias letivos, que trouxe outro desafio grande para o ensino e aprendizagem.

Os professores foram bastante afetados com essa mudança para aulas remotas por meio de ferramentas tecnológicas como a vídeo conferência (*meet*), esses profissionais tiveram que se adaptar para conseguir atender as novas necessidades educacionais. Para Libâneo, o papel do professor foi fundamental para conseguir garantir a educação nesse momento difícil da educação.

[...] assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas

transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

Tendo em vista o cenário que se apresenta para o processo de ensino aprendizagem, percebemos uma grande movimentação para se adaptar e promover o aprendizado suficiente com o uso das novas ferramentas tecnológicas disponíveis, o que promoveu uma válvula de escape para garantir o processo de aprendizagem de milhares de educandos. Não podemos afirmar ser o ideal para se promover o ensino, porém foi o possível a ser realizado para garantir esse direito da população em geral.

Esse estudo foi motivado para entender porque da dificuldade dos alunos em abrir as câmeras durante as aulas via *meet*, tentamos responder o seguinte problema porque os alunos do ensino médio do IFPI *Campus Angical* não tem participação efetiva nas aulas via *meet* ?. Algo bastante comentado entre os professores, pois o não uso da câmera pode trazer uma dificuldade no processo de aprendizado e interação, tendo em vista, a utilização da câmera facilitar a visualização dos alunos e dos processos de tirar dúvidas, ensino, aprendizagem e interação em tempos de pandemia.

O objetivo geral desse estudo foi analisar os motivos que influenciam na baixa participação dos alunos de ensino médio do IFPI – *Campus Angical* no período de pandemia nas aulas via *meet*. Para alcançar esse objetivo levantamos os seguintes objetivos específicos: Mostrar a importância da ferramenta *meet* no desenvolvimento das aulas do IFPI *campus Angical*; Apresentar os motivos da baixa adesão dessa ferramenta pelos alunos do IFPI *Campus Angical*.

2 METODOLOGIA

O trabalho realizado possui uma abordagem quantitativa, de caráter descritivo. O instrumento para coleta de dados foi um formulário eletrônico disponibilizado na internet formado por 09 (nove) questões de múltipla escolha disponibilizado de maio a novembro de 2021. A amostra foi composta de

258(duzentos cinquenta e oito) pessoas por demanda espontânea, das quais descartamos 05(cinco) por não responder todas as questões, ou por não está no critério de inclusão que diz respeito a está estudando no IFPI e utilizando a ferramenta *meet* nas aulas, considerando nessa condição, somente quem estava regularmente matriculado nas turmas online. Houve também uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto em periódicos, documentos, artigos, congressos e livros realizada em junho de 2021. As análises dos dados quantitativos foram transformadas em gráficos para posterior apresentação e análise dos resultados encontrados.

3 RESULTADOS

Quando perguntamos sobre o conhecimento sobre a ferramenta *meet*, observamos que a grande maioria conhece tal ferramenta na utilização das aulas ministradas por vídeo conferencia.

Gráfico 1



Gráfico 2

7. QUAL O MOTIVO NA SUA OPINIÃO DA UTILIZAÇÃO DO MEET NAS AULAS?

258 respostas



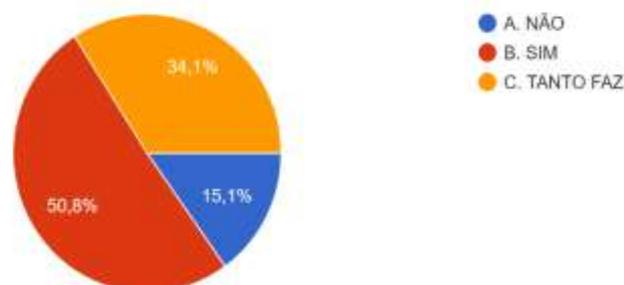
A introdução de ferramentas tecnológicas no ensino sempre foi um assunto discutido, segundo Silva e Silva “desde as décadas de 1980 e 1990 que se discute acerca do uso de computadores e internet nas escolas” (SILVA E SILVA, 2020). Observe que a maioria dos alunos 53,5% apontam sua importância para o processo de tirar dúvidas. Para (BARBOSA, 2014, p.27) “no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar”, algo que foi feito obrigatoriamente por conta da pandemia e o isolamento social imposto pela mesma.

A melhoria da interação com os professores 28,7% também foi apontado como grande importância para utilização do *meet*. Essa observação da importância da interação do professor/aluno feita por parte da amostra só confirma o que outros estudos já mostraram sobre a importância da figura do professor no processo ensino aprendizagem, conforme Libâneo, 2011 anteriormente já mostrou o professor é ponto primordial no processo de ensino aprendizagem.

Gráfico 3

8. AS AULAS VIA MEET PODERIAM SER AMPLIADAS?

258 respostas



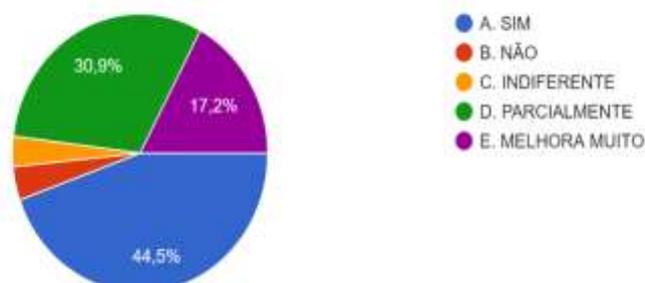
Quando perguntamos sobre a ampliação da utilização do *meet* como ferramenta de ensino verificamos que a maioria dos alunos 50,8% observou a necessidade de ampliação da utilização da referida ferramenta, porém é necessário observar que muitos alunos serão prejudicados por falta de acesso a essa ferramenta, o que poderia causar o efeito contrário a democratização educacional conforme (SILVA e SILVA, 2020) já observou em seu estudo, quando lista fatores limitantes da ampliação de uso dessa ferramenta, pois existem uma série de fatores que precisarão ser pensados antes disso acontecer, tais como a infraestrutura das escolas, a capacitação dos profissionais para seu uso e mesmo a instrução dos alunos, e acima disso tudo, a reflexão da necessidade e da colaboração que tais instrumentos podem de fato ter na educação.

Parte da amostra 34,1% indica que a ampliação do uso dessa ferramenta não iria influenciar em nada para o aluno. Conforme observou Perry (2006), a EaD conta com uma estrutura organizacional para tal finalidade, onde se tem uma equipe preparada, com uma infraestrutura necessária para acompanhar as aulas. Essa falta de preparo específico e estrutura física no trabalho online pode ter influenciado negativamente o processo de ensino em tempos de pandemia e talvez seja o motivo da indiferença de parte da amostra para ampliação dessa ferramenta.

Gráfico 4

9. NA SUA OPINIÃO AS AULAS VIA MEET TRAZEM CONTRIBUIÇÃO A MAIS PARA O APRENDIZADO?

256 respostas

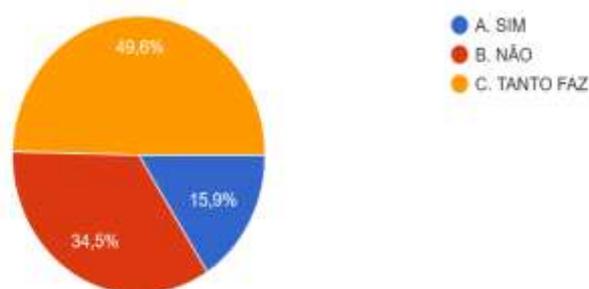


Observe que a maioria dos alunos 44,5% concorda que as aulas do *meet*, contribui para o aprendizado. Corroborando com (SANTOS; DANTAS et al, 2020, p. 4). “O uso das tecnologias pode repercutir de maneira positiva na educação, desde que seja utilizada com um objetivo e de forma estruturada, onde todos possam usufruir e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.”

Para Tolomei (2017), no processo de ensino aprendizagem, a utilização de elementos da gamificação pode-se gerar um engajamento ativo da turma. Mas, é importante para o professor haver uma modificação e ressignificação da sua prática, ampliando sua metodologia de ensino. Essa mesma observação da importância da mudança da prática pedagógica do professor também é corroborada por Carvalho (2009), que observa a importância que o professor esteja á vontade e preparado para a utilização dessas tecnologias educacionais. Lembrando sempre, que essas tecnologias não substituem o docente, mas pode promover um impacto positivo para a melhoria da autonomia do aluno contribuindo para promoção de uma aprendizagem significativa.

Gráfico 5

3. NAS AULAS VIA MEET A INTERAÇÃO UTILIZANDO A CAMERA É ALGO IMPORTANTE PARA VOCE?
258 respostas



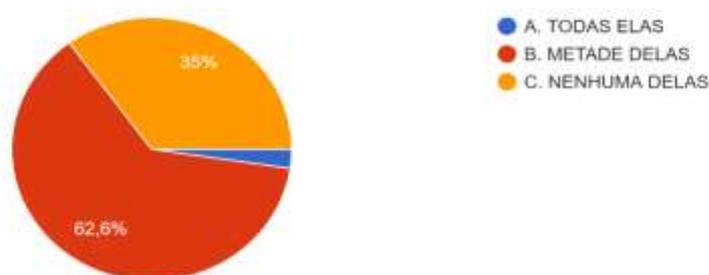
Quando foi perguntado sobre a importância de abrir a câmera nas aulas do *meet*, observamos que a maioria 49,6% afirma ser indiferente abrir ou não a câmera no momento da aula online. Apesar de que, a utilização de novas ferramentas tecnológicas poderia trazer maior motivação e autonomia e com isso melhora do aprendizado para o aluno, algo já observado por (SANTOS; DANTAS et al, 2020, p.6) que apresenta “a motivação dos alunos ao experimentar o ensino com tecnologias, de forma a promover a autonomia e integração do processo de ensino-aprendizagem ao cotidiano dos discentes”.

Porém no caso de Angical, percebemos que essa motivação e autonomia integrativa não são desenvolvidos, tendo em vista que a maioria diz tanto faz para utilização da câmera no momento da aula e 34,5% afirma não ser importante abrir a câmera durante as aulas, podendo indicar certa apatia dos alunos para o uso dessas novas ferramentas tecnológicas na sua totalidade. Contrariando os estudos de Kenski (2012), que demonstrou a importância da interação com o professor para melhoria do ensino/aprendizagem, que devido a situação de pandemia esse processo de interação só poderia ser feito por meio de vídeo através da câmera aberta do *meet* durante as aulas.

Gráfico 6

4. DE TODAS AS AULAS VIA MEET QUANTAS VEZES VOCE ASSISTIU USANDO A CAMERA ABERTA?

257 respostas



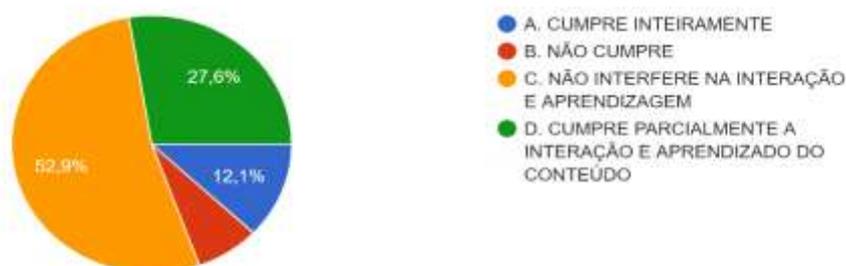
Observe que a maioria dos alunos 62,6% nas aulas online, assistiu metade das aulas com a câmera aberta, dificultando uma maior interação e melhora no processo de tirar dúvidas, conforme já foi especificado anteriormente por Kenski (2012), que coloca a importância do processo de interação professor/aluno como meio facilitador de aprendizagem. Essa postura dos alunos pode ter contribuído para o problema de aprendizado relatado por alguns alunos e amplamente verificado pelos professores durante o transcorrer das avaliações.

Os problemas de aprendizado relatados por alguns alunos podem ter sido influenciados por essa postura, tendo em vista, que 35% afirma nunca ter aberto a câmera durante as aulas via *meet*. Visto que, o uso da ferramenta tecnológica na sua totalidade poderia melhorar o processo de aprendizagem dos alunos de acordo com os estudos de (SANTOS; DANTAS et al, 2020, p. 7), quando afirma que “O docente tem na tecnologia um instrumento de mediação na relação professor-aluno e no ensino-aprendizagem”.

Gráfico 7

6. DURANTE AS AULAS DO MEET SEM A CAMERA ABERTA NA SUA OPINIÃO CUMPRE A FUNÇÃO DE MELHORAR A INTERAÇÃO E ENTENDIMENTO DO CONTEÚDO DURANTE AS AULAS?

257 respostas



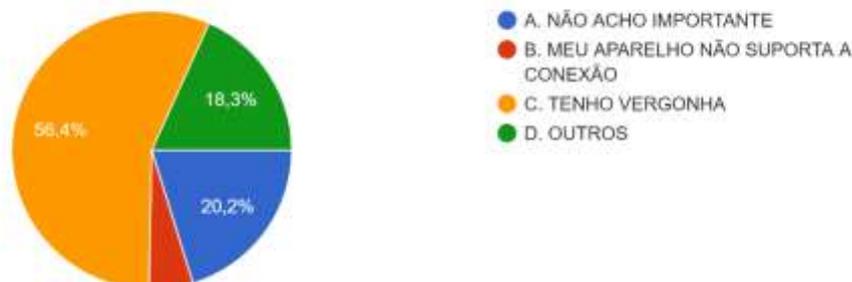
Contrariando (SILVA e SILVA, 2020, p. 5), que afirma a existência de uma sobrecarga para os alunos nesse momento de estudo online, uma vez que estes não “possuem maturidade para entender esse momento, convivem com os conflitos em casa, com a COVID-19 dentro da família ou mesmo o medo e a incerteza pelo futuro, pelas cobranças que lhes são impostas.” A maioria dos alunos 52,9% pesquisados informaram que a não utilização da câmera durante a aula do *meet*, não interfere na interação e no aprendizado.

Essa postura dos alunos traz aos professores uma carga de responsabilidades muito maior, pois a escola, sobretudo a pública, não está preparada para um modelo de educação com o uso de tais tecnologias, visto que não atinge a todos os alunos, promovendo um prejuízo concreto no processo de ensino, podendo prejudicar o rendimento dos alunos já evidenciados e demonstrados nos escores escolares de aproveitamento.

Gráfico 8

5. NA SUA OPINIÃO QUAL O MOTIVO PARA NÃO ABRIR A CAMERA NAS AULAS VIA MEET?

257 respostas



Apesar da maioria dos alunos 56,4% pesquisados informar que o principal motivo da não abertura da câmera no momento das aulas online ser a vergonha, fica uma dúvida muito grande pois em tempos de redes sociais e grandes exposições na mídia, justificar a não utilização da câmera no momento da aula por vergonha parece não ser muito convincente ou lógico.

Porém conforme observou (SILVA e SILVA, 2020) esses alunos possuem uma prática corrente no uso de tecnologias geralmente para redes sociais, jogos e etc, ficando a rotina de cumprimento de obrigações algo novo e de difícil execução, havendo a necessidade de treinamento e adaptação ao uso das tecnologias para terem contato com seus professores e a escola. Infelizmente essa adaptação, preparação, possibilidade de acompanhamento não ocorreu ou aconteceu parcialmente, levando a problemas de pouca participação e dificuldades técnicas de utilização dessa ferramenta durante as aulas via *meet*, prejudicando muito o rendimento escolar e principalmente a interação professor/aluno. Interação essa, que nessa situação de pandemia só poderia ser feita via vídeo por conta do isolamento social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a necessidade de efetivação de aulas online, a ferramenta do *meet* foi muito utilizada, porém, infelizmente não em sua totalidade. Apesar da maioria dos

alunos informar que a utilização do *meet* com a câmera aberta facilita o processo de retirar dúvidas e essas aulas poderiam ser ampliadas, pois essa ferramenta para a maioria dos alunos traz uma contribuição positiva para o aprendizado, a maioria dos alunos dizem que a interação via câmera ligada não é determinante o que denota uma contradição dos alunos pois a maioria informou que não utilizou a câmera em todas as aulas.

Outra observação importante a ser feita é que a maioria dos alunos diz que a câmera aberta do *meet* durante as aulas, não influencia em nada a interação e o aprendizado, o que vai de encontro a outros estudos que demonstraram os benefícios da utilização da ferramenta em sua totalidade para melhorar o aprendizado. A grande maioria dos alunos informou que não abrem a câmera porque tem vergonha, algo que parece difícil acreditar em tempos de avanços tecnológicos e exposições nas mídias sociais pertinentes a adolescência.

Percebemos uma dificuldade de entendimento do quanto importante essa ferramenta pode impactar positivamente no aprendizado, porém é necessário um treinamento, acompanhamento e organização para utilização dessas novas ferramentas de ensino a distância. Somente com um preparo adequado essa ferramenta do *meet* poderá alcançar todas as suas potencialidades de ensino.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Consultado em 14/05/2020

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos. V. 12, N. 2, mai-ago., 2006. p. 73-81.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2009.

DIAS, Érika e PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020

JESUS, Anderson Nildo dos Santos de; ANDRADE, Andressa Freitas de; FERREIRA, Rafaela Caroline; ARAUJO, Ayala de Sousa. **Desafios atuais da educação: reflexões sobre a constante busca da (re)construção da práxis pedagógica no processo de inclusão social de nossos alunos.** XVI Semana da educação, VI Simpósio de pesquisa e pós graduação, desafios atuais para educação.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Editora Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRY, G. T. et al. Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1, 2006.

SANTOS, Vanide Alves dos ; DANTAS, Vagner Ramos; GONÇALVES, Anna Beatriz Vieira; HOLANDA, Beatriz Meireles Waked de; BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e. **O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente coneduemcasa (online),VII Congresso Nacional de Educação, Campina Grande – PB.2020.**

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros, coneduemcasa(online),VII Congresso Nacional de Educação, Campina Grande – PB.2020.**

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>

TOLOMEI, B. V. **A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação: EAD em foco.** V. 7, n. 2, 2017.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação.** Notícia de 26/05/2020. Disponível em: acesso em: 30 de ago. de 2020.

EDUCAÇÃO CULTURA E ARTE: CONEXÕES RIZOMÁTICAS NA PINTURA “A DANÇA DO BOI DO PIAUÍ” DE AFRÂNIO PESSOA

Núbia Suely Canejo Sampaio

Doutoranda em Educação/UFPI

Professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9376-9625>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9907189965560167>

E-mail: nubiacanejo@hotmail.com

Antonia Dalva França-Carvalho

Doutora em Educação.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9827-061X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333>

E-mail: adalvac@uol.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre o painel pictórico “A Dança do Boi do Piauí”, do professor-artista Afrânio Pessoa, objeto desta pesquisa. A questão problema desta pesquisa é: Que conexões derivam da análise rizomática da pintura “A dança do boi do Piauí”? O estudo foi desenvolvido a partir da observação direta, com base nos territórios da arte propostos por Mírian Celeste e Giza Picosque WCCA (2012) e nos elementos da visualidade Ostrower (2004). Para buscarmos estas conexões rizomáticas, optamos por construir as seguintes categorias: Civilização do Couro, para tratar um percurso histórico-cultural do Piauí, baseado em Alves (2003), Abreu (1998); O Bumba-Meu-Boi: foz da carnavalização da civilização couro, para estabelecer relação entre o histórico-cultural e a essa manifestação artística popular, com base em Pádua (2010), Passos (2014); e, Professor-artista Afrânio Pessoa, para buscar no perfil biográfico, relações com a cultura piauiense, em especial, com o Bumba Meu Boi, Coêlho (2003), Dias (2014). O estudo revelou que o painel “A Dança do Boi do Piauí” produz conexões rizomáticas entre educação, cultura e arte.

Palavras-chave: Painel Pictórico “A Dança do Boi do Piauí”; Bumba Meu Boi; Professor-artista Afrânio Pessoa; Conexões Rizomáticas.

ABSTRACT

This article presents a study on the pictorial panel “A Dança do Boi do Piauí”, by teacher-artist Afrânio Pessoa, object of this research. The problem question of this research is: What connections derive from the rhizomatic analysis of the painting “A Dança do Boi do Piauí”? The study was developed from direct observation, based on the territories of art proposed by Mírian Celeste and Giza Picosque WCCA (2012) and on the elements of visuality Ostrower (2004). In order to search for these rhizomatic connections, we chose to build the following categories: Civilização do Couro, to deal with a historical-cultural path in Piauí, based on Alves (2003), Abreu (1998); The Bumba-Meu-Boi: source of the carnivalization of the leather civilization, to establish a relation between the historical-cultural and this popular artistic expression, based on Padua (2010), Passos (2014); and, Professor-artist Afrânio Pessoa, to search in the biographical profile, relation with the culture of Piauí, in particular, with Bumba Meu Boi, Coêlho (2003), Dias (2014). The study revealed that the panel “A Dança do Boi do Piauí” produces rhizomatic connections between education, culture and art.

Keywords: Pictorial Panel “A Dança do Boi do Piauí”; Bumba Meu Boi; Artist-Professor Afrânio Pessoa; Rhizomatic Connections.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de pesquisa a pintura “A dança do boi do Piauí”, de autoria do artista plástico e professor do Curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Afrânio Pessoa. Trata-se de um painel pertencente ao patrimônio artístico da UFPI, localizado no Salão da Nobre da Reitoria desta Instituição de Ensino Superior (IES).

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise do painel, com base na observação direta, considerando-se, os elementos visuais, compositivos e plasticidade da obra, tendo por base o método rizomático, pautado na cartografia dos territórios da arte. Os critérios de análise foram fundamentados na escolha dos territórios que melhor oportunizaram diálogos com a obra, com vista à busca de respostas à seguinte questão problema: Que conexões derivam da análise rizomática da pintura “A dança do boi do Piauí”?

Para alcançar nosso intento, tivemos como objetivo, analisar a pintura “A dança do boi do Piauí” sob a metodologia rizomática. Os resultados apontaram para diversas conexões entre painel em estudo, as categorias e os territórios da arte - Patrimônio Cultural; Materialidade; Conexões Transdisciplinares; Conexões Interdisciplinares; Saberes Estéticos e Culturais; Forma – Conteúdo.

2 CIVILIZAÇÃO DO COURO

Antes de discutirmos sobre o objeto central deste artigo – a pintura “A dança do boi do Piauí” de Afrânio Pessoa -, precisamos nos reportar às figuras dos vaqueiros e sesmeiros do início da ocupação do Brasil, em especial, do estado do Piauí. Esse processo ocorreu em meados do século XVII por meio do movimento das longas viagens empreendidas pelo sertão, cujo objetivo era expandir a pecuária e ampliar a ocupação do território brasileiro, habitado, até então, pelos nativos (ALVES, 2003).

O centro de irradiação desse movimento era a Casa da Torre, sede de uma imensa sesmaria do litoral norte da Bahia. O território localizado na transição entre Cerrado, Caatinga e Mata dos Cocais era rota de passagem desses viajantes que vinham tangendo os rebanhos de gado vacum, que logo passou a ser percebido como lugar para o estabelecimento de currais e fazendas simples e rústicas. Alves (2003) afirma que esse movimento foi conflituoso, com enfrentamento dos nativos da região, que eram valentes guerreiros. Além disso, os viajantes precisavam enfrentar a vegetação da caatinga, com sua paisagem hostil e inóspita.

Foi nesta região denominada pelo historiador cearense do século XIX Capistrano de Abreu, de “civilização do couro” (WEHLING S/D), onde posteriormente se formou o estado do Piauí. A expressão cunhada por Capistrano surgiu de sua análise sobre a ocupação do Brasil, especificamente a ocupação do Sertão, ao considerar a interação entre os fatores históricos e geográficos da região. Abreu

(1998, p. 135, grifo nosso) identificou a intensa presença material do couro na sociedade sertaneja, sobre o que escreveu:

De couro era a porta das cabanas, o rude leito aplicado ao chão duro, e mais tarde a cama para os partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água, o mocó ou alforje para levar comida, a maca para guardar roupa, a mochila para milhar cavalo, a peia para prendê-lo em viagem, as bainhas de faca, as bruacas e surrões, **a roupa de entrar no mato** [...].

O autor ressalta a importância do couro na vida cotidiana do vaqueiro, em todas as suas atividades, desde a época do início da ocupação do território brasileiro, nas regiões do sertão nordestino. Destacamos o uso do couro na confecção da roupa do vaqueiro para adentrar o mato, seco e espinhento, atrás do boi. Essa roupa era apropriada para protegê-lo da hostilidade da Caatinga. Cardoso e Lopes (2015, p. 2) explicam que

A vegetação extremamente espinhenta fez com que o vaqueiro nordestino se diferísse dos outros campeadores de gado espalhados Brasil a fora. O couro passou a ser utilizado na confecção de gibões, chapéus, cantis, alforjes, luvas, silhas, selas, perneiras e uma gama de outros apetrechos de trabalho, indispensáveis para que o campear do gado fosse realizado no semiárido.

A proteção, a mobilidade e o conforto possibilitados pelas indumentárias de couro passaram a ser modo de vida, de identificação com seus pares e de identidade cultural do vaqueiro nordestino, bem como um atributo de diferenciação em relação às demais regiões do Brasil.

A construção dessa identidade cultural passa pela tecedura entre a emblemática figura do vaqueiro, o semiárido nordestino, o uso do couro nas diversas atividades cotidianas e, o boi, o qual consideramos aqui como elemento de ligação fundamental da cultura, da economia, das crenças, das festas populares.

A figura do boi passou a ser simbolizada e festejada em rituais de Dança, Música, Teatro, Literatura, Lendas e Mitos. A mais conhecida dessas expressões é denominada de Bumba-Meu-Boi, sobre a qual refletiremos no tópico a seguir.

2.1 O Bumba-Meu-Boi: foz da carnavalização da civilização couro

O Bumba-meu-boi é uma festa popular brasileira que assume sotaques regionais nos diferentes territórios do país e que hibridiza crença, mitos, sagrado, profano, festas, brincadeiras, música, dança, drama, cores, formas etc. Desde 2011, foi inscrito no Livro de Registro de Celebrações e, em 2019, esta manifestação popular passou a ser reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (IPHAN, 2011).

A aparente simplicidade brincante e cômica do Bumba-Meu-Boi vela a complexa rede simbólica, artística e cultural do povo brasileiro, principalmente daquele povo bravo, dos primeiros tempos de ocupação do território nordestino que escreveu sua história, sua cultura e seus sonhos de liberdade no couro do boi.

Um costume do povo brasileiro é a celebração, a festa como rito de abundância. Sob essa perspectiva, o Bumba-Meu-Boi mantém fortes laços com a cultura indígena, com o ritual da colheita do milho, celebrada nas festas juninas, perpetuando tradições culturais enraizadas nas manifestações populares.

Mário de Andrade considerou o bumba-meu-boi como manifestação artística, da linguagem dança dramática (PÁDUA, 2010). Entretanto, na concepção de outros autores, essa expressão da cultura popular, possui elementos narrativos e simbólicos, que por vezes permitem considerá-la não apenas como Dança, mas também como Teatro e como Música.

Para além dessa concepção de linguagens artísticas vista sob a ótica de certa individualização, a hibridez das linguagens artísticas característica do bumba-meu-boi, levou Passos (2014, p. 24) a concebê-lo como ópera popular

[...] o Auto do Bumba Meu Boi, também conhecido como A Festa do Bumba Meu Boi, girando em torno da morte e ressurreição do animal, sendo uma espécie dramática, assemelha-se, notadamente na modernidade, a uma ópera popular, a uma revista musical, à medida que, ao cabo de sua evolução, restou um processo híbrido, posto que incorporou muitos dos elementos do teatro falado, como atuação, cenário e figurino, os quais se associaram às danças e canções, próprias da manifestação, o mais das vezes sob uma tênue ligação satírica.

Por esta mescla artística e cultural o bumba-meu-boi é percebido como uma manifestação que estabelece relações entre as múltiplas linguagens artísticas. Outra análise sobre o bumba-meu-boi, pode ser feita, à luz da filosofia contemporânea de Morin (2010), a partir da complementaridade dos opostos denominada de unidade na diversidade, uma vez que encontramos temas abordados nesta perspectiva, como por exemplo: (vida/morte/ressurreição; sagrado/profano; verdade/mentira; opressor/oprimido; tristeza/alegria e outros).

Para finalizar, enfatizamos que apesar da diversidade e multiplicidade de elementos do Bumba-Meu-Boi, encontramos uma unidade estética que nos permite percebê-la sob a lente da carnavalização nas práticas populares, de Bakhtin (1993, p. 03), quando ele assevera que

dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações – as festas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais [...] possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível

Para o autor as festas populares carnavalescas, os ritos e cultos cômicos se consistem em narrativas ucrônicas, em cultos pagãos, e, muitas vezes, constituem paródias do culto religioso. O Bumba Meu Boi é uma manifestação popular que expressa essa carnavalização, reunindo, a um só tempo, grande diversidade cultural.

Foi sob essa ótica que o professor-artista Afrânio Pessoa representou o Bumba Meu Boi em suas pinturas. Assim, na seção seguinte apresentamos um breve perfil biográfico, bem como sua estreita relação com a temática das expressões artísticas populares piauienses.

2.2 Professor-Artista Afrânio Pessoa

Afrânio Pessoa Castelo Branco (1930-2017), nascido em Teresina, capital do Piauí, foi um artista com atuação no campo da pintura, formado pela Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) na década de 1950 (DIAS, 2014). Sua proximidade

estética com movimentos modernistas, deve-se à influência do professor Henrique Cavalleiro (AYALA, 1997).

Essa proximidade estética se deve à convivência com Cavalleiro, que o levou a desenvolver uma pintura mais emocional, de características marcadamente expressionista. Por outro, sua versatilidade possibilitou que transitasse pelas tendências oníricas, de cunho surrealista (COÊLHO, 2003). Entendemos que estas características plurais estão relacionadas ao que chamamos de circularidades de saberes artísticos.

Um fato relevante da vida de Afrânio Pessoa, é que, diferentemente de tantos outros jovens de sua época, ao concluir o curso de Belas Artes na ENBA, voltou para Teresina, onde desenvolveu sua carreira artística. (COÊLHO, 2003). Fato mais intrigante é que, mesmo morando em uma das capitais mais novas do Brasil, distante dos centros culturais do país, se tornou um artista reconhecido pela qualidade do seu trabalho, alcançando em pouco tempo, merecida projeção nacional e internacional.

Outro aspecto digno de nota relativo à produção artística de Afrânio Pessoa, é que, a despeito de ter sido pioneiro da arte moderna piauiense, particularmente, no que refere ao expressionismo e ao surrealismo, não abandonou “o que a cultura piauiense tem de mais pura e essencial – o popular” (COÊLHO, 2003, p. 48). No campo da cultura popular, destacamos os temas alusivos às lendas, às crenças, ao sagrado e profano, às festas populares e cenas da vida cotidiana, carregadas de piauiensidade.

Ao assumir a disciplina de Pintura no antigo curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí, de 1979 até o ano 2000, o artista deu lugar a coexistência de um outro profissional - o professor -, razão pela qual nos embasamos em Basbaum (2005), para o uso do termo artista-professor que, neste artigo, será adotado com a variação professor-artista.

A trajetória de Afrânio Pessoa foi marcada pela participação em várias exposições na Escola Nacional de Belas Artes, o que lhe rendeu, no ano de 1963, o prêmio de Medalha de Ouro, acompanhada de viagem internacional, através do qual obteve, mais tarde, o Título de Mestre na Universidade Federal do Piauí. (DIAS, 2014).

Dentre os diversos trabalhos pictóricos de Afrânio Pessoa, destacamos o painel “A Dança do Boi do Piauí”, que apresenta uma narrativa visual peculiar dessa manifestação cultural nordestina, explorando e enfatizando subjetivações piauienses.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O painel pictórico “A dança do boi do Piauí” do professor-artista Afrânio Pessoa é o objeto desta pesquisa, constituindo-se em fonte de observação direta. Para análise do painel, optamos pelo método proposto por Martins e Picosque (2012), desenvolvido à luz da teoria do rizoma de Deleuze e Guattari, no qual as dimensões são concebidas como territórios. Esta proposta nasceu em pesquisas no campo do ensino da arte, mas vem sendo desdobrada em diferentes espaços de experimentação.

Dentre essas dimensões, escolhemos para a análise do painel, aquelas que evidenciam maiores possibilidades de conexão. Desta forma, construímos a cartografia do mapa analítico a partir da escolha dos territórios da arte com os quais a pintura estabelece diálogo: Patrimônio Cultural; Materialidade; Conexões Transdisciplinares; Conexões Interdisciplinares; Saberes Estéticos e Culturais; Forma-Conteúdo.

Os elementos da visualidade e o território da arte Forma-Conteúdo foram observados na relação com a expressividade, sob a perspectiva teórica de Ostrower (2004), a qual afirma que a linguagem visual é composta por apenas cinco vocábulos, nem sempre reunidos, mas que formulam todas as obras de arte, na grande variedade de técnicas e estilos.

Figura 1 "A Dança do Boi do Piauí, Painel, Afrânio Pessoa, 1973.



Fonte: Manoel Eduardo de Sousa Filho (Superintendência de Comunicação da UFPI)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos territórios da arte escolhidos para a realização da análise do painel “A dança do boi do Piauí”, pintura de autoria do professor-artista Afrânio Pessoa, apresentamos a seguir, os resultados da pesquisa.

Identificamos que na relação dialogal do painel artístico com o território Patrimônio Cultural, trata-se de uma obra de arte de patrimônio público, pertencente à Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizado em ambiente interno - Salão Nobre da Reitoria/UFPI. O tema da obra, “A dança do boi do Piauí”, remete à memória do patrimônio imaterial piauiense, ligados às expressões artísticas populares.

O segundo território do critério de análise foi o da Materialidade. Neste aspecto evidenciamos o meio artístico da obra, que consiste em uma pintura à óleo sobre tela, desenvolvida a partir da técnica do impasto. A pintura, portanto, apresenta características de ricos efeitos sensoriais e visuais, que remetem à sensações de tangibilidade, causados pela aplicação da tinta em espessas camadas, com a utilização de pincel ou espátula, produzindo texturas e relevos. Outro aspecto que se destaca na obra é o seu caráter monumental, com as seguintes dimensões: 8,58 metros de largura por 2,06 metros de altura, divididos em três unidades de tamanhos iguais e alinhadas. Este painel pictórico ocupa quase toda a extensão da parede esquerda do Salão Nobre da Reitoria/UFPI.

No território das Conexões Transdisciplinares, identificamos que estas surgem sob a forma de dualidades, ou de diferenças que se complementam. Destacamos: sagrado/profano, representado pela imagem da Igreja de São Benedito e a festa do Boi no adro da igreja; vida/morte/ressurreição, simbolizado pela narrativa dramática da lenda do boi do Piauí; o masculino/feminino, representado pelos blocos formados pelos personagens da festa.

Outro território analisado diz respeito às Conexões Interdisciplinares referentes ao campo artístico. Nestas conexões, sinalizamos para a literatura, música, dança, teatro, artes visuais para a qual nós chamamos a atenção pela riqueza de formas, cores, brilhos, texturas, bem como para a diversidade de trabalhos artísticos, como o bordado, escultura, indumentária, pintura etc. Além do exposto, enfatizamos que estas diversas manifestações artísticas podem convergir para um só lugar, quando concebida como ópera popular (PASSOS, 2014). Estas confluências concorrem para unidade e hibridez da dança do boi, a partir da teoria da complexidade de Morin (2010), unidade na diversidade.

No território dos Saberes Estéticos e Culturais encontramos relação com a história da arte piauiense e com a história do Piauí.

A análise do território Forma-Conteúdo revelou que os elementos da visualidade prevalentes nesta pintura produzem intensa expressividade, o que nos conduz a observá-lo sob as ideias de (Ostrower, 2004). Assim, identificamos elementos como: linhas (as linhas assumem a função a função de contorno e formas retas, curvas, pontilhadas e linha-textura); superfície (as superfícies são texturadas e assumem formas geométricas e orgânicas); cores (uso de cores complementares diretas no disco de cores, que se relacionam em fusões e tensões, além do uso de cores neutras como os cinzas coloridos, que conferem uma unidade cromática à obra).

No que trata do estilo histórico o painel apresenta características do expressionismo, estilo modernista introduzido no Piauí, pelo autor da obra. Quanto às correntes estilísticas básicas, identificamos: o idealismo, pela estilização das formas, estruturação geométrica da composição, e, pelo monumentalismo; o expressionismo, pelas ênfases formais, pelo contraste colorístico, formal e de superfícies claras e escuras e, pelo uso do impasto, que funciona a escrita da emoção; e por fim, a arte fantástica, pela presença do fantasioso, do sonho, em uma composição que mantém certa coerência com a realidade.

A primeira e mais proeminente conexão identificada na análise do painel “A dança do boi do Piauí”, do professor-artista Afrânio Pessoa, sob a perspectiva dos territórios da arte, é a ideia da unidade na diversidade, em consonância com o

princípio teoria da complexidade de Morin (2010). Esta diversidade também encontrou consonância em Passos (2014), ao defender o bumba-meu-boi como ópera popular, baseado nas diferentes linguagens artísticas amalgamadas nesta manifestação cultural, de cunho, a um só tempo, erudito e popular. Outro aspecto igualmente proeminente é a hibridez que caracteriza a festa registrada na pintura afraniana.

Ao produzir um painel pictórico pertencente ao patrimônio material, cujo tema evoca o patrimônio imaterial, Afrânio Pessoa aproxima de forma híbrida, vida, cultura e arte. Esse movimento representa a quebra de fronteiras entre dimensões da cultura, pela materialização subjetiva e estética do imaterial.

Além do exposto, há outra quebra de fronteiras. O fato de o painel apresentar a narrativa visual de uma expressão artística popular e de estar localizado no Salão Nobre da Reitoria de uma Universidade, promove a interrelação entre o popular e a academia.

Para finalizar, enfatizamos a ideia de movimento, que neste trabalho é concebida também como circularidades presentes em todos os aspectos históricos, econômicos, culturais, artísticos etc, tangenciados nessa pesquisa. Encontramos essas circularidades a partir da “civilização do couro” (ABREU, 1998), quando da ocupação do Piauí (através das viagens dos vaqueiros, pelas regiões do semiárido nordestino). Outras circularidades são encontradas no título do painel, no tema (que remete à dança, à música, ao teatro, à ópera popular). Em síntese, estas circularidades traduzem-se em intersemiose (PLAZA, 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O painel, “A dança do boi do Piauí”, do professor-artista Afrânio Pessoa, objeto de investigação desta pesquisa, é uma pintura que registra de forma estetizada, parte da história do povo piauiense, da vida cotidiana do sertanejo nordestino, em que o sociocultural e o subjetivo são inscritos no patrimônio material e imaterial piauiense e brasileiros.

A análise de fenômenos, coisas ou outro tipo de recorte, requer do pesquisador um olhar sistêmico, porém, ao lado deste, também um olhar conectivo, em face da multiplicidade e fragmentação que caracterizam a contemporaneidade. Neste sentido, percebemos o rizoma deleuziano como elemento fundamental para compor o nosso quadro de análise.

Daí, lançamos mão da metodologia rizomática de Mírian Celeste e Giza Picosque (WCCA, 2012). As análises desta investigação foram conduzidas por territórios artísticos escolhidos como critérios de análise e forma de desencadear diálogos com: as categorias desenvolvidas; a opção metodológica; e, com a pintura do painel “A dança do boi do Piauí”.

Assim, a análise da escrita estetizada deste painel, teve como viés, o boi do Piauí, perspectivado em múltiplas vertentes, mas que, tal como a festa do Bumba Meu Boi, esta investigação assumiu movimentos múltiplos, que partiram da seguinte questão problema: Que conexões derivam da análise rizomática da pintura “A dança do boi do Piauí”?

Deste modo, após a observação direta do painel, analisamos, discutimos os resultados e apresentamos as conexões que mais se destacaram, nestes diferentes territórios artísticos. A primeira e mais proeminente conexão identificada na análise do painel “A dança do boi do Piauí”, do professor-artista Afrânio Pessoa, sob a perspectiva dos territórios da arte, é a ideia da unidade na diversidade, em consonância com o princípio teórico da complexidade de Morin (2010). Esta diversidade também encontrou consonância em Passos (2014), ao defender o Bumba Meu Boi como ópera popular, baseado na hibridez das diferentes linguagens artísticas que lhe é característica, o que o torna, a um só tempo, erudito e popular.

Ao produzir um painel pictórico pertencente ao patrimônio material, cujo tema evoca o patrimônio imaterial, Afrânio Pessoa aproxima de forma híbrida, vida, cultura e arte. Esse movimento representa a quebra de fronteiras entre dimensões da cultura, pela materialização subjetiva e estética do imaterial. Além desta, destacamos também a interrelação entre o popular e a academia, promovida pela localização do painel, em espaço de educação, portanto, predominantemente intelectual.

Para finalizar, enfatizamos a ideia de movimento, que neste trabalho é concebida também como circularidades presentes em todos os aspectos históricos, econômicos, culturais, artísticos etc, tangenciados nessa pesquisa. Encontramos essas circularidades a partir da “civilização do couro”, quando da ocupação do Piauí (através das viagens dos vaqueiros, pelas regiões do semiárido nordestino). Outras circularidades são encontradas no próprio título do painel, no tema (que remete à dança, à música, ao teatro, à ópera popular). Em síntese, estas circularidades traduzem-se em intersemiose (PLAZA, 2003), em conexões rizomáticas entre educação, cultura e arte.

6 REFERÊNCIAS

- ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de História Colonial** (1500-1800). Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998. (Coleção: Biblioteca básica brasileira). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1022/201089.pdf>. Acesso em: 15 dez.21
- ALVES, Vicente Eudes Lemos. **As bases históricas da formação territorial piauiense**. Geosul, Florianópolis, v. 18, n. 36, p 55-76, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13577>. Acesso em: 17 dez.21.
- AYALA, Walmir. Dicionário de Pintores Brasileiros. Curitiba: UFPR, 1997.
- BAKHTIN, MIKHAIL. A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BASBAUM, Ricardo. Amo os Artistas-etc. In: Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais, MOURA, Rodrigo. (org.). Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf . Acesso em: 03 out. 2021.
- CARDOSO, José Romero Araújo; LOPES, Marcela Ferreira. A civilização do couro e a civilização da seca: Definições para o processo de construção sócio-cultural do semiárido Nordeste. EDUERN, 2015. Disponível em: <https://aduern.org.br/2015/05/04/artigo-a->

[civilizacao-do-couro-e-a-civilizacao-da-seca-definicoes-para-o-processo-de-construcao-sociocultural-do-semiarido-nordestino/](#). Acesso em: 24 nov.21.

COÊLHO, Pollyanna Jericó Pinto. Panorama das artes plásticas no Piauí. In: SANTANA. R. N. Monteiro de. (org.). Apontamentos para a História Cultural do Piauí. Teresina: FUNDAPI, 2003.

DIAS, Maria de Fátima Martins. Afrânio Pessoa: quando os pincéis pintam a profissão e fazem escola. 2014. 148 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em:

http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4781/Maria_Fatima_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1. Acesso em: 24 out.2020.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão**. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. São Luís: Iphan/MA, 2011. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf) Acesso em: 15 dez.21.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 24 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PÁDUA, Vilani Maria de. **Mário de Andrade e estética do bumba-meu-boi**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PASSOS, Iran de Jesus Rodrigues dos. **O espaço da literatura na cultura popular maranhense: em cena o Auto do Bumba Meu Boi**. 2014. Tese (Doutorado). – Rio de Janeiro: UFRJ/PPGCL, 2014.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

WCCA - Congresso Mundial de Comunicação e Artes, 5º, 2012, Guimarães Portugal. Geografias Imaginárias: modos de pensar e atuar com a cultura contemporânea. MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Disponível em: <http://copec.eu/congresses/wcca2012/proc/WCCA.pdf>.

WEHLING, Arno. ABREU, João Capistrano de (Mecejana, estado do Ceará, 1853 - Rio de Janeiro, 1927). In: **Dicionário de Escritores Portugueses: da Academia Real de Ciências ao final do Estado Novo**. Disponível em: <https://dichp.bnportugal.gov.pt/imagens/abreu.pdf>. Acesso em: 17 dez.21.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E OS REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**Laura Maria Andrade de Sousa**

Doutoranda em Educação.

Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6755-1219>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9145071257573444>Email: landradepio@gmail.com**Maria Valéria Santos Leal**

Doutoranda em Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-1767>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9145071257573444>E-mail: valeria.santos@tce.pi.gov.br**RESUMO**

Este artigo é resultado da proposta de trabalho final da disciplina Tópicos Especiais em Educação II do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Tem como objetivo discutir as contribuições das Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto da educação básica, para a qualidade da educação no Brasil, por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como referência a Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/1996, e a literatura estudada na disciplina bem como de outros autores que abordam a temática. Os resultados apontam que: a qualificação dos professores é um dos fatores que contribuem para o cumprimento do direito de todos a uma educação de qualidade; apesar dos avanços na política de formação implementada, ainda há necessidade de melhoria nos currículos da formação inicial e programas de formação continuada, assumindo-se a concepção da docência como profissão, fundada em conhecimentos específicos, mas também em princípios e valores profissionais, e isso exige a combinação da formação técnico-científica com a dimensão sociopsicopedagógica, em vista de uma formação mais coerente, integrada e interdisciplinar; é necessário melhorar a articulação escola-instituições formadoras.

Palavras-chave: Formação de Professores. Indicadores Educacionais. Políticas Públicas.

PUBLIC POLICIES ON TEACHER EDUCATION AND THE REFLECTIONS ON THE QUALITY OF EDUCATION

ABSTRACT: This article is the result of the final work proposal of the subject Special Topics in Education I of the Doctoral Program in Education at the Federal University of Piauí. It aims to discuss the contributions of Public Policies for Teacher Training in the context of basic education, for the quality of education in Brazil, through bibliographic research, having as reference the Federal Constitution of 1988, Law nº 9.394/1996, and the literature studied in the discipline as well as of other authors that approach the theme. The results show that: the qualification of teachers is one of the factors that contribute to the fulfillment of everyone's right to a quality education; despite the advances in the training policy implemented, there is still a need for improvement in the curricula of initial training and continuing training programs, assuming the conception of teaching as a profession, based on specific knowledge, but also on professional principles and values, and that demands the combination of technical-scientific training with the socio-psychopedagogical dimension, in view of a more coherent, integrated and interdisciplinary training; it is necessary to improve the link between schools and training institutions.

Keywords: Educational Indicators. Public Policies. Teacher training.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y LAS REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Este artículo es resultado de la propuesta de trabajo final de la asignatura Temas Especiales en Educación I del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Tiene como objetivo discutir las contribuciones de las Políticas Públicas de Formación Docente en el contexto de la educación básica, para la calidad de la educación en Brasil, a través de una investigación bibliográfica, teniendo como referencia la Constitución Federal de 1988, Ley nº 9.394/1996, y la literatura estudiada en la disciplina así como de otros autores que abordan el tema. Los resultados muestran que: la calificación de los docentes es uno de los factores que contribuyen a la realización del derecho de todos a una educación de calidad; a pesar de los avances en la política de formación puesta en marcha, aún es necesario mejorar los planes de estudio de los programas de formación inicial y de formación continua, asumiendo la concepción de la docencia como profesión, basada en conocimientos específicos, pero también en principios y valores profesionales, y que demanda la combinación de la formación técnico-científica con la dimensión socio-

psicopedagógica, en vista de una formación más coherente, integrada e interdisciplinaria; es necesario mejorar el vínculo entre las escuelas y las instituciones de formación.

Palabras-clave: Formación de profesores. Indicadores Educativos. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, em vários países vêm ocorrendo alterações significativas no papel do Estado, oriundas das consequências advindas do processo de globalização e do neoliberalismo. Os efeitos desses fenômenos nos diversos campos da sociedade têm sido recorrentes, evidenciando as questões sobre política econômica global e política mundial, dentre outras. No contexto das políticas econômicas globais, existe o estabelecimento de uma agenda global para a educação. Isso acontece porque a educação promove a igualdade de oportunidades necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática (DUBET, 2008).

Os reflexos dessa conjuntura nas políticas educacionais são perceptíveis em meio aos objetivos dos organismos internacionais, dentre eles a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organismos influenciam as políticas públicas por meio de uma agenda globalmente estruturada sob a justificativa de modernização e melhoria da qualidade, com repercussões nos campos da gestão educacional (DALE, 2004).

Essa realidade é observada no Brasil, que vivencia desde o final do século XX um período de intensas reformas no campo da administração pública, com reflexos nas políticas educacionais, haja vista o processo de integração à lógica do contexto mundial. Por meio da análise das políticas educacionais especialmente voltadas à formação de professores, é possível compreender como se processam as ações do

Estado em busca da concretização do direito à educação de qualidade (LIMA; FRANÇA, 2020).

A formação dos professores tem sido considerada um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, visto que sobre ela é depositada grande expectativa no sentido de resolver os problemas da educação. Nesse contexto, Robalino e Lara (2010) apontam que a política pública que trata da formação profissional aparece como um dos grandes desafios, envolvendo a responsabilidade social associada ao cumprimento do direito à educação. Nesse sentido, tem sido reclamado das instituições formadoras que elas sejam capazes de ofertar uma formação que contemple, conforme Imbernón (2009), a análise dos contextos político e social; o conceito de profissão docente, normativas que a regulamenta, condições de trabalho, carreira; bem como a situação das instituições educativas e do alunado que as compõe. Se desconsideradas essas questões, afirma o autor, a formação torna-se inócua, transmissora e uniforme, sem repercussão na prática docente e, conseqüentemente, incapaz de produzir as mudanças e inovações necessárias para uma educação efetiva e de qualidade social.

Diante do exposto, questiona-se: as Políticas Públicas de Formação de Professores ofertadas no contexto da educação básica, no ensino fundamental, têm contribuído para a qualidade da educação no Brasil? Assumindo a perspectiva de que a qualidade da educação envolve múltiplas variáveis, entende-se que as pesquisas realizadas no campo da formação de professores, até mesmo por essa se constituir um dos indicadores da qualidade, são de fundamental importância. Nessa direção, o objetivo deste texto é discutir as contribuições das Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto da educação básica, para a qualidade da educação no Brasil.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente no Brasil tem sido considerada um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, visto que sobre ela recai grande expectativa no sentido de resolver os problemas que a educação apresenta. Além

disso, o Brasil acolhe as preocupações dos organismos internacionais, tais como, UNESCO e OCDE, em adequar a realidade educacional aos padrões de qualidade e eficiência exigidos no contexto mundial. Nesse sentido, predomina a visão de que uma formação docente adequada fortalece a base de conhecimento do professor, suas conexões entre teoria e prática e sua capacidade de apoiar o desenvolvimento de um ensino de qualidade (DARLING-HAMMOND, 2014).

Educação de qualidade requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis de conteúdo, capazes de lidar com alunos de diferentes níveis e tipos de conhecimentos prévios. E que, notadamente, sejam capazes de avaliar o aprendizado dos seus alunos, e adaptar sua instrução a diferentes práticas de ensino (DARLING-HAMMOND, 2014).

O papel mais importante dos programas de formação docente é desenvolver a habilidade de ver para além da própria perspectiva, colocar-se no lugar do aluno e entender o significado da sua experiência em termos de aprendizado. Segundo Oliveira e Santos (2018), a capacidade de entender o outro é desenvolvida por meio do estudo, reflexão e capacitação. Desta forma, o processo de formação docente constitui peça central para a melhoria da qualidade da educação.

A literatura que trata da formação docente (GARCÍA, 1999, IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2009) entende que o desenvolvimento profissional se caracteriza como um processo de aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, tem seu início com a formação inicial e deveria se prolongar ao longo da carreira. Essa concepção de formação é fundamental em face da fragilidade dos processos de formação inicial docente no Brasil. Deste modo, algumas estratégias de formação continuada têm sido implementadas com vistas a preencher as lacunas existentes, consideradas obstáculos à melhoria das práticas docentes. De acordo com Tardif (2014), o problema dos modelos de formações ofertadas é que seguem uma lógica disciplinar e não profissional. Além disso, não levam em consideração os princípios e concepções anteriores dos alunos a respeito do ensino. Assim, as formações deveriam ser um processo centrado no contexto real de trabalho, em situações

concretas de ação, de modo a promover reflexões sobre as próprias práticas de ensino.

À vista disso, fez-se necessária a normatização da atuação docente, exigindo uma formação inicial mínima e obrigatória para o exercício profissional, conforme determinam os artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.294/96:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Após a promulgação da LDB, apenas cerca de 25% dos professores da educação básica no Brasil possuíam formação de nível superior, de modo que se iniciou um grande esforço em nível nacional e nos estados, no sentido de oferecer esse tipo de formação, especialmente para os profissionais que se encontravam em exercício. Dentre as iniciativas que resultaram em mudanças na formação inicial dos docentes, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pela relevância que ambos apresentam para os profissionais da educação básica do Brasil visto que transformam a realidade e produzem conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem dos docentes.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa nº 38/2007, propondo uma política de melhoria da formação dos professores com a valorização da carreira docente. Segundo Neves (2012), o programa oferece auxílio financeiro a alunos de cursos de licenciaturas para que exerçam trabalhos pedagógicos em escolas da rede

pública da educação básica. Ressalta ainda que os alunos são orientados por coordenadores e supervisores, os quais são professores de instituições de ensino superior e das escolas onde ocorre a prática, havendo nesse diálogo produção e disseminação do conhecimento, bem como troca de experiências, gerando melhorias na educação e incentivo à docência.

Com relação ao PARFOR, foi lançado em 2009, com o objetivo de alavancar a formação em nível superior dos professores da educação básica. Consoante Neves (2012), os cursos são destinados a docentes, no exercício da profissão, nas escolas da rede pública da educação básica, envolvendo três modalidades: primeira licenciatura, para aqueles que possuem formação superior; segunda licenciatura, para docente que atuam em áreas distintas da sua formação inicial; formação pedagógica, para docentes graduados, mas não licenciados. Desse modo, os programas PIBID e PARFOR têm contribuído para o fortalecimento da formação dos professores da educação básica, o que em longo prazo contribuirá na qualidade da educação pública.

Tal propósito foi ratificado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que representa um importante passo para cumprir os desafios encontrados na formação docente. O PNE contempla vinte metas, das quais a Meta 15 visa garantir uma parceria entre a União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso superior e aqueles que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio possuam formação superior na área na qual lecionam.

Não obstante a formação em nível superior de graduação ser importante para a melhoria da educação básica, Barreto (2015) afirma que não é suficiente, há que se atentar também para a qualidade e a expansão desses cursos e para a formação continuada. Nesse sentido, a meta 16 do PNE vem reforçar sua importância ao prescrever que até 2024 metade dos professores da educação básica deve ter uma pós-graduação direcionada a sua área de conhecimento, e 100% dos docentes devem possuir uma formação continuada.

Em consonância com o PNE 2014-2024, foi promulgado o Decreto 8.752/2016, o qual dispunha sobre a nova Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Contudo, seu desenvolvimento restou comprometido devido à implantação da política de austeridade a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela o gasto social para os próximos vinte anos, trazendo consequências restritivas para a agenda educacional brasileira. Tão grave quanto essa medida foi a nova política nacional de formação de professores lançada em outubro de 2017, ainda vigente, impregnada por um discurso de culpabilidade da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais, omitindo um conjunto de fatores que impactam diretamente os resultados acadêmicos. Não obstante essa realidade, o campo da formação de professores resiste tanto pela ação dos docentes quanto pela produção da pesquisa na área.

3 O IMPACTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A prática da avaliação educacional em larga escala no Brasil é relativamente recente, remontando ao início dos anos 90 até sua posterior regulamentação no ano de 2005 por meio da Portaria 931/2005, que reformulou e implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida nacionalmente pelo nome de Prova Brasil, realizada pelos alunos do ensino fundamental. A ANRESC/Prova Brasil, indicativo de desempenho/avaliação da aprendizagem intraescolar, tem dentre seus objetivos gerais avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, encaminhando e divulgando o resultado global de cada unidade escolar.

Sem negar a importância da referida avaliação e da instituição de uma cultura avaliativa que investigue a qualidade do ensino e da educação do país, pesquisadores como Shiroma e Evangelista (2011) enfatizam que as condições de

produção dos resultados dessa avaliação precisam ser consideradas quando de sua análise, sob pena de se incorrer na simplificação do significado do que os dados revelam, caindo na tentação da lógica meritocrática e da instituição da competição entre as escolas. E, acrescente-se, a responsabilização dos professores, alunos e gestores, tendo como consequência a adoção de práticas de gestão e de políticas educacionais com base em mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos, podendo “gerar uma intensificação na diversificação da qualidade do ensino público, dificultando a garantia constitucional de estabelecimento de padrão de qualidade educacional a todos os cidadãos brasileiros” (SILVA, 2010, p. 446). Esse modelo de ranking pode acarretar prejuízos consideráveis à educação pública, conforme Shiroma e Evangelista (2011), reverberando inclusive sobre a distribuição dos recursos públicos em razão dos resultados obtidos pelas escolas.

Ainda que o SAEB se constitua de dados e resultados que descrevem as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, produzindo também dados qualitativos em relação ao perfil socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e gestores, tipo e organização da escola, projeto pedagógico, insumos e infraestrutura, é o Índice de Desenvolvimento da Educação - (IDEB) que se destaca (SILVA, 2010). Tal destaque se deve ao fato de o IDEB ser um indicador constituído por duas dimensões da qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e as médias de desempenho dos estudantes nos testes padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação (INEP). Por meio de sua divulgação, se tem um parâmetro da qualidade do ensino do país, uma vez que serve de comparação entre o desempenho alcançado pela escola e a média estipulada para cada segmento componente da educação básica para o ano avaliado.

Considerando que um dos elementos utilizados na composição do IDEB é o resultado da ANRESC/Prova Brasil, que avalia bienalmente o desempenho dos alunos das séries finais dos dois segmentos do ensino fundamental, a valorização da formação dos professores é uma variável importante na produção desse resultado, visto que a prática pedagógica docente afeta diretamente o rendimento escolar do

aluno. Não é em vão que a formação docente é um indicador de qualidade da educação, referido na literatura educacional e em documentos de instituições não governamentais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), endossadas pelo Ministério da Educação e é, também, um dos princípios do ensino postos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96.

Segundo Shiroma e Evangelista (2011), a questão da profissionalização da instituição escolar, especialmente dos professores, foi o foco das reformas educacionais entre os anos 80 e 2000 do século XX. Seduzidos pelas múltiplas semânticas a que o vocábulo profissionalização remete, como o domínio de um saber específico e o de uma autoridade legitimada para o exercício de uma profissão, os professores, e até mesmo a academia, não se atentaram para os possíveis desdobramentos e contradições por trás da política de valorização da formação implementada. As exigências da formação engendram tensões e contradições, uma vez que pode tornar-se “uma potente política do governo para o gerenciamento do “estoque” de professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 130), haja vista a insistência na implementação da avaliação dos professores para atender aos interesses do capital apresentados por meio das organizações multilaterais atuantes na área educacional.

Malgrado essas tensões e contradições, a valorização da formação dos profissionais da educação, principalmente dos professores, é necessária para a melhoria da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as pesquisas produzidas no campo acerca das políticas de formação apresentam resultados os quais nos levam a questionar sua qualidade e seu impacto no desempenho dos professores, e conseqüentemente na melhoria da aprendizagem dos alunos, conforme apontam pesquisas de Marin (2010); Barreto (2015); Gatti et al (2019), dentre outros, e os resultados do IDEB (BRASIL, 2020) que apresentaram uma estabilidade na média alcançada entre os anos de 2005 a 2017 e que, apesar da evolução positiva em 2019, especialmente no ensino médio, não alcançou a média definida para o ano aferido. Muitas são as variáveis envolvidas na produção desses resultados, e a formação dos professores, conforme exposto, é apenas uma delas e

que nos interessa em razão da sua relação com a melhoria da prática docente e o processo de ensino-aprendizagem.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Marin (2010) aponta determinados acertos e desacertos das ações e políticas de formação docente implementadas nas décadas de 70 a 90 com base nos estudos realizados por Gatti e Barreto. A formação específica para gestores de escola e técnicos das secretarias de educação foi um dos acertos destacados pela autora em sua análise. Dentre os desacertos, Marin (2010) destacou os problemas na organização e planejamento da formação; a oferta do estágio supervisionado somente ao final do curso; a pouca articulação dos componentes curriculares ao conjunto da formação; o caráter prescritivo das disciplinas da formação profissional; a ausência de informações sobre os sistemas de ensino e a baixa abordagem sobre a docência e suas questões tais como as condições de trabalho, carreira, contexto social e cultural e político no qual se desenvolve a prática docente. Nesse sentido é que Imbernón (2009) defende uma reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado, de modo que a ação docente promova mudanças no desempenho dos alunos, na ação coletiva da categoria, na esfera social e inovações nas metodologias e processos de ensino.

A partir da Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o espaço e a duração do estágio foram alterados na estrutura curricular do curso. As Diretrizes referidas, bem como as que a alteraram, preveem a inserção da prática profissional ao longo de todo o curso e o estágio curricular a partir do início da segunda metade do curso, bem como indicava, ainda, a necessidade de a instituição formadora conceber programa de formação continuada aos professores em exercício.

A mudança de concepção e de organização da prática profissional no currículo no plano legal foi um avanço importante para os cursos de formação de

professores, pois possibilita a vivência do ambiente escolar e das práticas pedagógicas e de ensino desde o início da formação. Entretanto, segundo Gatti, Barreto e André (2011), no plano institucional os estágios, as práticas, as atividades complementares, a articulação entre as disciplinas de formação específicas e a formação pedagógica, geralmente não aparecem bem delineadas nos Projetos Pedagógicos Curriculares, existindo uma grande variação de carga horária entre ambas as formações de acordo com a área da licenciatura, excetuando a de matemática, que mantém certo equilíbrio. E, ainda, há evidências de descompasso entre a grande maioria dos currículos das instituições formadoras de professores e as concepções de formação das agências de pesquisa e do Conselho Nacional de Educação.

Em relação à política de formação continuada, Gatti, Barreto e André (2011) destacam que as ações formativas nos estados e municípios têm a forma de cursos, palestras e oficinas, mas as consideradas mais produtivas, por grande parte das secretarias de Educação, são as de longa duração, que ocorrem com regularidade nas próprias escolas. No entanto, as autoras ponderam que, em muitos casos, essa formação não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes. Nessa esteira, Imbernón (2009) propõe que a formação seja orientada pelos projetos da escola e as necessidades dos professores.

Em estudo mais recente, Gatti et al. (2019) afirmam que apesar dos avanços na escolarização das camadas populares ainda existem carências educacionais as quais precisam ser contornadas, a exemplo do analfabetismo funcional que atinge cerca de 27% da população brasileira, e das altas taxas de não conclusão dos ensinos fundamental e médio das crianças e adolescentes (18% e 40%, respectivamente) que os abandonam. Somados a isso, destacam as autoras, os resultados dos alunos desses níveis de ensino são muito insuficientes. Um agravante dessa situação talvez seja a falta de professores para os mais diversos componentes curriculares, o que ocasiona a assunção desses componentes por docentes sem a formação exigida ou, ainda, a promoção dos alunos sem tê-los cursados. A falta de professores para essas disciplinas, geralmente das consideradas áreas duras, deve-

se ao fato da baixa atratividade da profissão em razão dos salários e condições de trabalho.

São pontos de melhoria nas práticas políticas e institucionais da formação, ainda, segundo Gatti et al. (2019): a clarificação do perfil profissional desejável dos licenciados visto que colabora na construção de aprendizagens fundamentais à vida humana; a consideração dos contextos socioculturais que atravessam a docência, bem como as tendências da sociedade na qual viverá a próxima geração; a concepção da docência como uma profissão que se fundamenta tanto em conhecimentos científicos e técnicos específicos quanto em valores profissionais com vistas a uma formação mais coerente, integrada e interdisciplinar e a maior proximidade entre as escolas e as instituições formadoras, dentre outras. Ao sugerir tais avanços, as autoras pretendem que a formação amplie os horizontes culturais dos professores e os desperte para questões importantes como a dos direitos humanos, proporcionando-lhes uma visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é considerada um dos principais desafios no campo das políticas educacionais visto que envolve a responsabilidade social associada ao cumprimento do direito à educação e à aprendizagem. A pesquisa educacional tem apontado avanços e retrocessos, tensões e contradições tanto nas práticas políticas quanto institucionais, bem como tem defendido que à valorização da formação do professorado se combine também a melhoria dos salários e das condições de trabalho.

Considerada um indicador da qualidade da educação, a formação profissional dos professores, a despeito dos avanços empreendidos nas duas últimas décadas, ainda mostra, conforme as pesquisas indicam, algumas fragilidades, tais como: necessidade de novas ações e políticas mais consistentes; projetos pedagógicos mais alinhados às necessidades dos contextos sociais, culturais e

políticos; valorização da dimensão sociopsicopedagógica e clarificação do perfil desejável do futuro professor.

Ainda que não se possa atribuir aos professores toda a responsabilidade pelos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas, considerando que o IDEB é composto dos resultados do fluxo escolar e da proficiência dos alunos nos exames aplicados pelo INEP, a média nacional alcançada no ano de 2019, especialmente no ensino médio, apresentou uma evolução positiva, conquanto não tenha alcançado a média prevista para o ano aferido. Segundo indica a análise do INEP, a melhora nas taxas de aprovação (fluxo escolar) impactou positivamente nesse resultado. Considerando que a aprovação tem relação direta com a aprendizagem e esta com o processo de ensino, podemos inferir que a formação inicial e continuada oferecida aos professores pode ter contribuído para a elevação desse indicador.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015, p. 679-701. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado,1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 18 de dezembro de 2021.

_____. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 29 de janeiro de 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 de novembro de 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Presidência da República, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/ensino-medio-registra-crescimento-historico-no-ideb-2019#:~:text=O%20Ideb%202019%20foi%20de,alunos%20e%20109%20mil%20escolas>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma. **Educação e Sociedade**, Campinas, 25, n. 87, p. 423 – 460, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

DALLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 82, p. 230-247, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303#:~:text=Uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20importante%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o,refer%C3%AAs%20%C3%A0%20sala%20de%20aula>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, A. D. D. M.; FRANÇA, M. O Financiamento da Educação Básica em Portugal e

Brasil. FINEDUCA . **Revista de Financiamento da Educação**. v. 10 n. 8, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90539/56766>>. Acesso em: 04 fev. 2022

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma caixa-preta para os professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 150-165. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/publicacoes/ago-2016/rp-dialogo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NEVES, C. M. de C. **A Capes e a formação de professores para a educação básica**. RBPG, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, 2012. Disponível em: <[https://file:///C:/Users/valeria.santos/Downloads/229-Texto%20do%20artigo-480-1-10-20120710%20\(1\).pdf](https://file:///C:/Users/valeria.santos/Downloads/229-Texto%20do%20artigo-480-1-10-20120710%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2022.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A; SANTOS, K. A. Políticas de Formação Docente e a Educação em Tempo Integral. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da conquista/BA, v. 14, n. 28, p. 16-40, abr./jun.2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3412>>. Acesso em 30 jan 2022.

ROBALINO, M.; LARA, D. R. Formação Docente na América latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte; UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDROM.

SHIROMA, O. E; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011. p. 127-160. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, set./dez. 2010, p. 427-448. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2022.

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

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS E ERROS EM MATEMÁTICA

Antonio Cardoso do Amaral

Doutorando em Ensino de Matemática - PEMAT/UFRJ
Professor na Escola CETI Augustinho Brandão, Cocal dos Alves (PI)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3047-1674>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8804126701223679>
E-mail: acadoamaral@gmail.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar sobre a noção de Obstáculo Epistemológico fazendo correlação com o erro em Matemática, estabelecendo relação a algumas situações vividas com alunos ao longo da nossa experiência como professor de matemática na sala de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As ideias aqui desenvolvidas decorrem de anotações teóricas de aula expositivas sobre o a temática e da leitura de algumas referências pesquisadas para essa atividade. Nossa intenção promover reflexões capaz de nortear a trabalhos futuros, uma vez que o tema em destaque oferece curiosidade para todo o professor que vive esse processo de busca pelo ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Obstáculo Epistemológico; Educação Matemática; Aulas; Ensino Fundamental

EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES AND ERRORS IN MATHEMATICS ABSTRACT

ABSTRACT

This article aims to address the notion of Epistemological Obstacle making a correlation with the error in Mathematics, establishing a relationship with some situations experienced with students throughout our experience as a mathematics teacher in the elementary and high school classroom. The ideas developed here stem from theoretical lecture notes on the subject and from reading some references researched for this activity. Our intention is to promote reflections capable of guiding future work, since the highlighted theme offers curiosity to every teacher who lives this process of searching for teaching and learning.

Key words: Epistemological Obstacle; Mathematics Education; Classes; Elementary School

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS Y ERRORES EN MATEMÁTICAS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo abordar la noción de Obstáculo Epistemológico haciendo una correlación con el error en Matemática, estableciendo una relación con algunas situaciones vividas con los estudiantes a lo largo de nuestra experiencia como docente de matemáticas en el aula de primaria y secundaria. Las ideas aquí desarrolladas provienen de apuntes teóricos sobre el tema y de la lectura de algunas referencias investigadas para esta actividad. Nuestra intención es promover reflexiones capaces de orientar trabajos futuros, ya que el tema destacado ofrece curiosidad a todo docente que vive este proceso de búsqueda de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Obstáculo Epistemológico; Educación Matemática; Clases; Enseñanza Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

As poucas páginas escritas nesse trabalho esboçarão algumas ideias em torno da noção de Obstáculo Epistemológico fazendo correlação com o erro em Matemática. Tudo a ser colocado aqui desenvolve-se a partir das anotações da aula expositiva sobre o mesmo tema e da leitura de algumas referências pesquisadas para essa atividade. Procuraremos relacionar toda a nossa compreensão do assunto a algumas situações vividas com alunos ao longo da nossa experiência como professor de matemática na sala de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nosso trabalho se desenvolverá em torno de dois eixos que conduzirão toda a nossa escrita: (1) comentários de fragmentos de textos da literatura reunida para o

trabalho e (2) exposição de situações vividas em sala ou em estudos que geraram inquietações de obstáculo de aprendizagem ou erro.

Além da oportunidade para o aprofundamento no tema de estudo, esperamos produzir um texto que possa nos nortear a trabalhos futuros, uma vez que o tema em destaque oferece curiosidade para todo o professor que vive esse processo de busca pelo ensino e aprendizagem.

A proposição das ideias do conceito de obstáculo epistemológico promovida inicialmente por Bachelard (1986) abrange um importante campo de estudo no seio da epistemologia do conhecimento. Não obstante, todo o interesse pelo tema, para reforçar, continuaremos em busca de uma compreensão cada vez mais apurada, nos debruçaremos nos escritos sobre obstáculo epistemológico a partir da literatura dada por Guy Brousseau, pelo fato de que suas ideias se voltam para a didática da matemática. A didática demonstra interesse principal ao estudo das condições a serem cumpridas pelos alunos em situação de aula.

2 OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

A introdução do conceito de obstáculo epistemológico é feita por Gaston Bachelard no ano de 1938. O autor investigou a formação do espírito científico. Nos seus estudos, os destaques sobre os conflitos entre as etapas de desenvolvimento do conhecimento científico são devidos à tentativa da superposição entre as experiências vividas e a elaboração posterior da crítica científica:

Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura [...]. Eis, portanto, a tese filosófica que vamos sustentar: o espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza [...]. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma BACHELARD, (1996 *apud* SCHUBRING, 2018, p. 19).

É como se o ato de conhecer dar-se contra (ou em conflito) com um conhecimento anterior em um processo de desconstrução de conhecimentos anteriormente estabelecidos. Na prática, o conhecimento presente e maduro resiste ao novo.

Bachelard (1986) investiga inclusive sobre que condições psicológicas acontece o progresso da ciência. Mas é mais forte a convicção de que é em termos de obstáculos que a discussão acerca do conhecimento científico deve ser colocado. Ou seja, os conflitos consolidam as evidências, ou argumentos científicos, clareando as ideias do pensamento empírico:

é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos. (BACHELARD, 1996, p.17).

As várias concepções sobre a construção do conhecimento estão postas por Bachelard, sobretudo, do ponto de vista da compreensão das ciências.

O saber de conceitos matemáticos, por sua vez, vê-se participando do estudo sobre obstáculos epistemológicos dentro do que se conhece como Didática da Matemática. Os estudos de Bachelard são então adotados a partir de 1976 por outro pesquisador francês, Guy Brousseau, para fins de entendimento e estudos sobre os erros dos estudantes em Matemática:

Quando Guy Brousseau adotou em “*Didática da Matemática*”, em 1976, a concepção de Bachelard, teve a intenção de desenvolver uma teoria que facilitasse estudar e explicar os erros dos alunos como estratégias particulares ou pessoais. Parece que Brousseau podia sentir sua adaptação confirmada por uma convergência ou mesmo uma ressonância entre a teoria filosófico-histórica de Bachelard e a teoria de Jean Piaget (SCHUBRING, 2018, p. 19).

Brousseau identifica contradições entre diferentes estados do conhecimento

na sua teoria didática: “o conhecimento mostra-se eficaz quando aplicado nessas áreas restritas, mas revela-se como um obstáculo logo que aplicado a situações de um estado superior” (SCHUBRING, 2018, p. 20). E sugere a possibilidade de um conhecimento como obstáculo para o seu progresso em um novo estado. Ele ainda classificou os obstáculos conforme a sua origem em obstáculos de origem ontogênica, de origem didática e de origem epistemológica:

Os obstáculos de origem ontogênica são os que surgem devido às limitações (neurofisiológicas, entre outras) do aluno em algum momento do seu desenvolvimento. O aluno desenvolve os conhecimentos apropriados aos seus meios e seus objetivos nessa idade; obstáculos de origem didática são aqueles que parecem depender apenas de uma escolha ou um projeto do sistema educativo; os obstáculos de origem epistemológica são aqueles que não se pode nem se deve fugir, por causa do seu papel constitutivo do conhecimento referido. Podemos encontrá-los na história dos conceitos (BROUSSEAU, 1998, *Apud* BORGES, OLIVEIRA, p. 3).

Qualquer que seja a proposta que procura facilitar o entendimento dos erros apresentados pelos alunos no processo de aprendizagem passa necessariamente pela ideia de obstáculo. Entendemos a importância de uma organização da noção de obstáculo epistemológico para uma teoria que se volte para a didática a partir da identificação do obstáculo. No entanto, parece que qualquer classificação não consegue incorporar todas as questões ligadas aos obstáculos, conseqüentemente aos erros.

2.1 Uma situação de obstáculo epistemológico para o professor

Veamos, por exemplo, a importância de o conceito de obstáculo epistemológico para o professor de matemática, a necessidade de uma reflexão sobre o tipo de saber do professor para o ensino. Não simplesmente o saber do currículo, mas aquele capaz de apontar a reflexão para a Matemática.

Nesse momento, eu quero dar meu testemunho como professor e revelar o meu maior obstáculo para a compreensão de um dado conceito.

Parece razoável ouvir de colegas professores o quanto foi difícil absorver a ideia, conseqüentemente, o conceito e a definição, de limite de uma função, no curso de graduação. Não foi diferente comigo, e talvez eu ainda não tenha total domínio do assunto com nível de segurança para fazê-lo ser compreendido em aula. É claro que as ilustrações gráficas favorecem a compreensão desse tema e, portanto, uma ótima alternativa para seguir a diante no seu ensino e aprendizagem.

Mas o tema que trago para reflexão, embora pareça contido no estudo sobre limites de uma função, é o conceito de módulo de um número real, especialmente no tratamento de função modular:

$$f(x) = |x| = \begin{cases} -x, & x < 0 \\ x, & x \geq 0 \end{cases}$$

Equação 1: Função Modular

Embora eu não consiga identificar exatamente os motivos por trás da dificuldade no aprendizado desse conceito, um belo dia soou como um sino na minha cabeça aquilo que me faltava para a verdadeira compreensão da representação simbólica daquilo que nada mais do que representava distâncias para a origem na reta real. Parece que o gargalo se encontrava exatamente no sinal de menos em $-x$, se $x < 0$, mas não sei exatamente. O certo é que, para mim, o domínio desse conceito só chegou quando eu já atuava como professor de Matemática.

A pergunta é: deveríamos classificar esse obstáculo em algum dos três tipos definidos por Brousseau? É de origem didática ou de origem epistemológica?

Para eu dar o melhor de mim no trabalho como professor eu lido com esse tipo de situação como um obstáculo epistemológico de origem didática. E com isso invisto tempo e recurso didático na tentativa de ensinar o conceito de função modular de modo que o aprendizado ocorra com um bom grau de êxito. Mas pode ser que o obstáculo tenha origem nos dois tipos: "Obstáculos de origem verdadeiramente epistemológica são aqueles dos quais não se pode nem se deve fugir, em razão do

papel formativo que assumem no conhecimento que se busca” (BROUSSEAU, 1997, *apud SCHUBRING, 2018, p. 21*). E aqui consideramos que a expressão “papel formativo” faz relação à didática.

2.2 Uma Situação ocorrida em sala de aula de matemática

A pesquisa em Didática da Matemática busca, entre outras coisas, compreender em que condições os alunos adquirem conhecimento e qual processo didático favorece a aprendizagem e a construção do conhecimento. Para Almouloud (2007) os resultados que mais dão sustentação para as pesquisas em educação matemática são os estudos em psicologia, fundamentalmente a partir das hipóteses das pesquisas psicogenéticas e psicologia social. A noção de equilíbrio de Piaget e a ideia de que se aprende em situação de ação formam os principais campos de hipóteses para o estudo: “De acordo com essa visão, os conhecimentos saem de um estado de equilíbrio e passam por fases transitórias, nas quais os conhecimentos anteriores não funcionam bem” (ALMOULOUD, 2007, p. 129). Reunindo a isso às ideias de Bachelard (1938), sobre a noção de obstáculo epistemológico, que sugere o conflito como facilitador à aquisição de conhecimento, tem-se navegado por esse importante campo de investigação na busca de um contorno para a causalidade do erro no ensino. O professor ganha protagonismo na investigação:

Em relação à aprendizagem de conceitos matemáticos, a maioria dos pesquisadores em didática da matemática defende a ideia de que um dos fatores que mais influenciam essa aprendizagem é o tratamento que o professor dá ao erro do aluno. Tal tratamento está intimamente ligado à concepção de aprendizagem que tem esse professor (ALMOULOUD, 2007. p. 131).

Não há qualquer conclusão que liga o erro à incapacidade ou insuficiência de conhecimento por parte do aluno. Pelo contrário, há a possibilidade de que ocorra um movimento com geração de conflitos a fim de estabelecer o conhecimento desejado.

Partiremos agora para uma outra situação, dessa vez ocorrida em uma sala de aula com estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, uma turma com 18

estudantes na sua maioria do 9º ano. Essa sala é menor do que as demais porque reúne estudantes que participarão de um concurso de matemática. Uma das provas de treino apresentou, logo no início, um problema que envolvia o uso do Princípio Multiplicativo de Contagem e envolvia também o conceito de simetria de rotação com figuras planas.

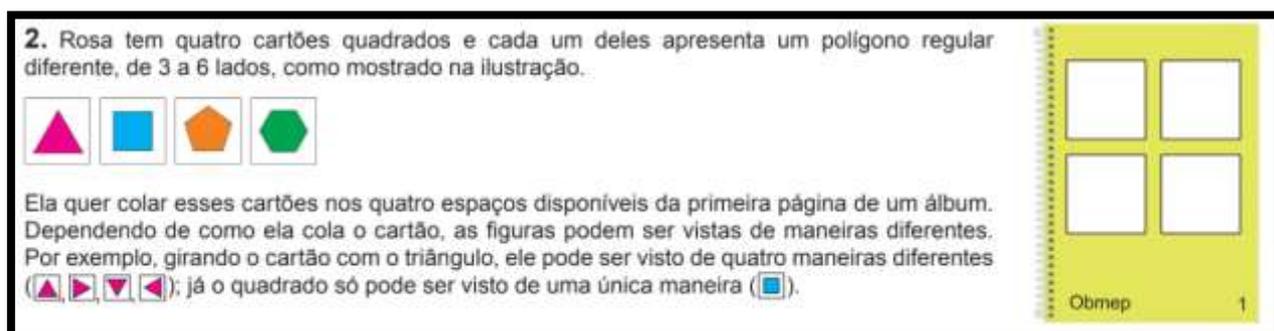


Figura 1: Problema de Contagem - OBMEP¹

A questão, a princípio, parece conter todas as orientações que antecipam as perguntas, há figuras orientadoras e o mais importante: exemplos de rotações conforme vemos o triângulo vermelho e o quadrado azul no espaço escolhido no álbum.

Depois disso, espera-se boas repostas dos estudantes para a pergunta sobre quantas maneiras diferentes o pentágono ou o hexágono pode ser colocado no espaço.

No item (a), cuja pergunta é sobre o pentágono, todos os estudantes atribuíram respostas para a questão. E do total, 11 estudantes responderam corretamente – 4 modos distintos

¹ Problema da Olimpíada Brasileira de Matemática da Escolas Públicas (OBMEP), segunda fase, nível 2. Retirado de <http://www.obmep.org.br/provas.htm>

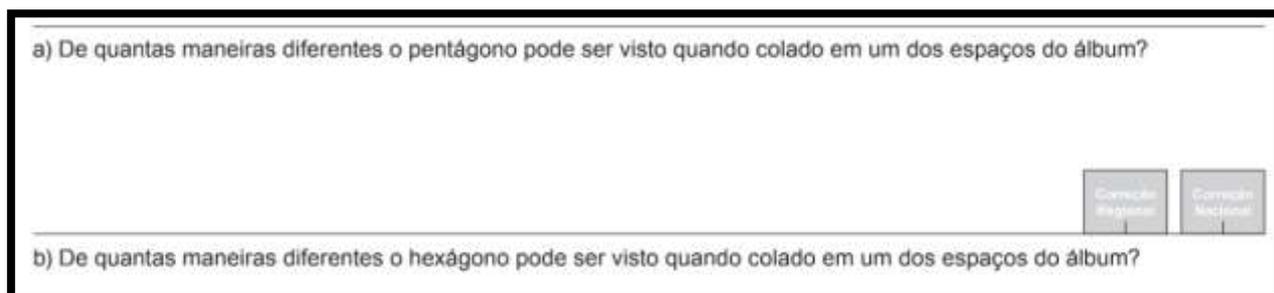


Figura 2: (a) e (b) do Problema 2

Mas atenção! A pergunta principal é: quais as razões para que três estudantes tenham dado resposta igual a 2 e outros dois tenham respondido 5? Fácil! Digo isso porque eu mesmo fiz o comentário da resolução do problema e discuti individualmente com cada aluno: ambas as respostas estão relacionadas aos lados do pentágono (exatamente o lado paralelo ao lado do quadrado do espaço no álbum). A resposta igual a 2 deveu-se – segundo os três estudantes – imaginando o pentágono como está na figura e a sua posição invertida (ponta-a-cabeça). Já a resposta igual a 5 deveu-se à quantidade de lados do pentágono pensado como cada qual, na sua vez, paralelo a um lado do quadrado.

Se entendermos que o problema se coloca de forma bem instrutiva, as respostas são factíveis da percepção dos estudantes e daquilo que já sabem sobre simetria de rotação ou da experiência deles, ou até mesmo do que conseguiram captar na mensagem do texto.

Mas o questionamento que queremos levantar aqui faz referência aos obstáculos epistemológicos. Como identificá-los nessa situação? Em quais tipos podem ser classificados? Será que ao lidar com o problema há geração de aprendizado novo? Que conhecimento deseja-se aferir e para qual utilidade se deve. Essa é uma situação de sala de aula de Matemática, do campo da Didática.

Segundo Schubring (2019), além de educador, Brousseau é um pioneiro na Didática da Matemática. Sua teoria é dedicada para entender as relações que acontecem entre alunos, professores e saberes em sala de aula:

Brousseau aplica a ideia de obstáculos aos erros dos alunos e, por isso, a relação de obstáculo epistemológicos se aplica exclusivamente

à atividade de ensino de matemática, em particular a resolução de problemas. Enquanto que, de certa forma, Bachelard institui a Matemática como uma atividade para desenvolver teorias científicas (SHUBRING, 2019, p. 173).

Vale dizer, ainda conforme Schubring (2019), que as proposições de Brousseau surgem a partir de situações experimentadas e analisadas.

Acreditamos, portanto, que as respostas às perguntas acima vêm de um aprofundamento aos temas da Didática da Matemática. E aqui ficará registrado o nosso interesse nessa investigação para que possamos organizar boas respostas.

Na certeza de que Brousseau aplica suas ideias de obstáculos aos erros dos alunos, gostaria ainda de propor uma investigação dentro da situação do problema de contagem apresentado acima.

O item (c) do problema de contagem busca resposta a uma questão que depende de resultados, entre estes, respostas dadas em (a) e (b).

c) De quantas maneiras diferentes Rosa pode colar os quatro cartões nos quatro espaços da primeira página do álbum?

Figura 3: item (c) do Problema 2

A resposta correta a essa questão exige a aplicação do princípio multiplicativo de contagem em dois momentos: para o cálculo do número de maneiras distintas de posicionar os quatro cartões na primeira página do álbum, $4! = 24$; e esse resultado multiplicado pelo produto do número de modos que cada figura pode ser vista, $4 \times 1 \times 4 \times 2 = 16$. Logo, $24 \times 32 = 768$ é o número total de maneiras distintas de colar os cartões na primeira página do álbum.

Os alunos que não conseguiram dar a resposta correta a esse item, porque se atrapalharam na resposta ao item (a) ou (b), mas mantiveram o raciocínio corretamente, e fizeram as contas corretas com os números “errados”, receberam a mesma nota daqueles que obtiveram a resposta 768 no final. Isso aconteceu com dois estudantes.

O que pretendo questionar, do ponto de vista dos estudos sobre obstáculos

epistemológicos e erros, são as implicações que essa decisão pode acarretar. O quanto isso torna-se viável ou não para uso como aparato didático no ensino.

3 CONCLUSÃO

O erro tem um papel fundamental no processo de ensino. As investigações no campo da didática da matemática na interpretação de Bachelard e na teoria de equilibração de Piaget, sustentados na noção de obstáculo epistemológico, apresentada por Brousseau (1983), passam por uma classificação dos tipos de obstáculos, e percorrem uma análise didática do erro. Para Brousseau:

o erro é a expressão, ou a manifestação explícita, de um conjunto de concepções espontâneas, ou reconstruídas, que, integradas em uma rede coerente de representações cognitivas, torna-se obstáculo à aquisição e ao domínio de novos conhecimentos (BROUSSEAU, 1983 *apud* ALMOULOU, 2007. p. 132).

A superação desses obstáculos é requisito fundamental no processo de ensino. Brousseau encerra dizendo ainda:

O erro não é somente o efeito da ignorância, da incerteza, do acaso (...), mas o efeito de um conhecimento anterior que, por um tempo, era interessante e conduzia ao sucesso, mas agora se mostra falso, ou simplesmente inadaptável. Os erros deste tipo não são erráticos e imprevisíveis, mas se constituem em obstáculos. Tanto na ação do mestre como na do aluno, o erro é constituído do sentido do conhecimento adquirido (BROUSSEAU, 1983 *apud* ALMOULOU, 2007. p. 132).

Segundo o autor os erros cometidos por um mesmo sujeito estão de alguma forma ligados por uma fonte comum.

São os estudos em didática da matemática que se ocupam em dar respostas para as indagações em torno dessa questão do erro. Junto a tudo isso, importantes desdobramentos acompanham toda essa discussão colaborando para mais achados no tema. A exemplo, a Teoria das Situações Didáticas. Não trataremos aqui, mas

afirmamos ter feito parte do arcabouço de estudos para o nosso trabalho.

Encerramos com um sabor de querer fazer um pouco mais. Cada leitura uma inspiração. Talvez porque o tema remete muito à experiência vivida como professor em sala de aula, e daí a angústia por respostas imediatas a essa questão do erro, tão central no processo de ensino que nós professores nos voltamos na intensa vida docente.

Assim como apresentado por Schubring (2018), em vários lugares do texto, em especial no final do capítulo II (Obstáculos Epistemológico), gostaríamos de ter caminhado nossa atividade apontando questionamentos mais contundentes ao tema. Não conseguimos, pois, é uma primeira objeção que fazemos a esse assunto e, portanto, não foi possível demonstrar a maturidade suficiente ainda.

A propósito, fica aqui o registro do interesse para um estudo amplo do tema não só para a busca de entendimentos, mas para as respostas que surgem das ações de sala de aula. Ao mesmo tempo, agradecemos a oportunidade para esse contato tão motivador para a continuação das nossas investigações como professor e no trabalho de pesquisa.

4 REFERÊNCIAS

ALMOULOU, S. A. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: UFPR, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BROUSSEAU, G. **Theory os Didactical Situations in Mathematics**: didactiques des mathématiques, 1970-1990. New York: Klumer Academic Publishers, 2002

BROUSSEAU, Guy. **A Teoria das Situações Didáticas e a Formação do Professor**. Palestra. São Paulo: PUC, 2006.

BORGES, Walter Aparecido. **Obstáculos epistemológicos e linguagem de alunos do ensino médio na aprendizagem de funções exponenciais e logarítmicas**. Anais XV EBRAPEM Campina Grande: Realize Editora, 2011.

SCHUBRING, Gert. **Os números negativos – exemplos de obstáculos**

epistemológicos. São Paulo: Física, 2018.

SCHUBRING, Gert. **Reflexões sobre o conhecimento científico – Coletivo Gertiano.** Curitiba: Appris, 2019.

A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DOS EDUCADORES DE EJA NO BRASIL, UM CONSTRUTO HISTÓRICO

Daniela da Silva de Carvalho

¹ Mestranda em Educação - Universidade Federal do Piauí.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8954-612X>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0256889103702298>.
E-mail: danielacarvalho.academia@gmail.com.

Francisco das Chagas da Paz Soares

Mestrando em Educação – Universidade Federal do Piauí.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1550-512X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0907518218059122>
E-mail: franciscopazs@outlook.com

Jefferson de Sales Oliveira

Mestrando em Educação do da Universidade Federal do Piauí
. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-4342-3903>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8118275935863035>.
Email: jeffersonsallesthe@gmail.com.

Maria da Glória Carvalho Moura

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI.
ORCID: <http://orcid.org.0000-0002-3686-9133>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7771877551818435>
E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br.

RESUMO

O trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil percorre junto com os educandos, público alvo da modalidade, caminhos de dificuldades e desafios no seu fazer. A EJA, marcada por retrocessos, rupturas e negações, acaba relegando seus educadores ao improvisado, a descontinuidade formativa e a efetividade docente, tendo em vista que seu público é sempre relegado a uma condição secundária nas políticas públicas em educação. Diante do exposto, o objetivo central do texto é refletir sobre as políticas públicas na EJA, concepções epistemológicas que norteiam a EJA e a epistemologia crítica. Faremos isso levando em consideração o contexto histórico de como se formou no Brasil a EJA e a epistemologia dos docentes que trabalham com esse alunado. Metodologicamente, o artigo tem abordagem qualitativa, trata-se de uma reflexão de cunho teórico, posto que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (CALEFFE; MOREIRA, 2006). Acreditamos que as questões expostas neste trabalho contribuem

para repensarmos as práticas docentes, políticas públicas, quais as dificuldades e desafios da Educação de Jovens e Adultos, e o que podemos fazer enquanto professores, cidadãos e pesquisadores para que essa educação possa continuar transformando a vida de pessoas.

Palavras-chave: EJA. Epistemologia. Identidade docente. Políticas públicas. Saberes.

ABSTRACT

The teaching work of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil traveled along with the students, the target audience of the modality, paths of difficulties and challenges in their doing. The EJA, by setbacks, ends and denials, ending its educators to improvisation, the res of formative continuity and the marked ruptures of continuity, considering that its public is always relegated to a secondary condition public policies in education. The main objective of the text is to reflect on public policies in EJA, epistemological conceptions that guide EJA and critical epistemology. We will do this taking into account the historical context of how the EJA was formed in Brazil and the epistemology of the teachers who work. Methodologically, the article has a qualitative approach, it is a reflection of theoretical work, since it was developed from material already prepared, mainly elaborated from books and scientific articles (CALEFFE; MOREIRA, 2006). The issues raised in this work can promote education for education, policies, difficulties and challenges in the education of young people and adults, who can continue to study so that they can continue to shape people's lives.

Keywords: EJA. Epistemology. Teacher identity. Public policy. Knowledge.

RESUMEN

El trabajo docente de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil recorrió junto a los estudiantes, público objetivo de la modalidad, caminos de dificultades y desafíos en su hacer. La EJA, por tropiezos, extremos y negaciones, acabando con sus educadores ante la improvisación, la res de continuidad formativa y las marcadas rupturas de continuidad, considerando que su público queda siempre relegado a una condición secundaria de las políticas públicas en educación. El texto tiene como objetivo principal reflexionar sobre las políticas públicas en la EJA, las concepciones epistemológicas que orientan a la EJA y la epistemología crítica. Lo haremos teniendo en cuenta el contexto histórico de cómo se formó la EJA en Brasil y la epistemología de los docentes que actúan. Metodológicamente, el artículo tiene un enfoque cualitativo, es un reflejo del trabajo teórico, ya que se desarrolló a partir de material ya elaborado, elaborado principalmente a partir de libros y artículos científicos (CALEFFE; MOREIRA, 2006). Los temas planteados en este trabajo pueden promover la educación para la educación, las políticas, las dificultades y los desafíos en la educación de jóvenes y adultos, que pueden seguir estudiando para que sigan marcando la vida de las personas.

Palabras clave: EJA. Epistemología. Identidad docente. Políticas públicas. Conocimiento.

1 INTRODUÇÃO

A escolaridade de pessoas jovens e adultas tem sua história desde o período colonial quando o objetivo era a catequese dos indígenas. Desde então, muitos avanços e recuos marcaram a história da modalidade. Somente com a aprovação da Lei 5.692/71, a EJA foi institucionalizada enquanto modalidade de ensino, tendo em sua estrutura cursos supletivos, com oferta de uma educação compensatória e de pouca qualidade, que não levava em consideração os sujeitos da ação educativa, jovens e adultos.

Destaque-se que o aligeiramento nas ações voltadas para escolarização desse público

continua presente, seja nas políticas de governo de forma transitória, na duração da aula, que em muitas escolas tem duração menor quando comparada com turmas regulares. Um outro ponto que retrata esse aligeiramento na EJA são as estratégias de certificação, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que avalia apenas as competências em áreas específicas. Essa sistemática, entre outras, faz parte de uma proposta exclusiva visando atender a uma lógica capitalista que, em muitas ocasiões, culmina com o fechamento de escolas.

É notório o histórico lugar secundarizado que a modalidade ocupa no âmbito das políticas públicas de educação básica. Apesar das lutas e conquistas empreendidas pelos movimentos sociais e sociedade civil, garantir a oferta de educação para os jovens e adultos está longe de ser prioridade na agenda política.

O presente texto tem sua gênese na disciplina Epistemologia da Prática Docente no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Piauí, e

se propõe fazer uma discussão epistemológica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas diversas nuances.

O texto, de abordagem qualitativa, trata-se de uma reflexão de cunho teórico, posto que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (CALEFFE; MOREIRA, 2006).

Diante do exposto, o objetivo central do texto é refletir sobre as políticas públicas em EJA, concepções epistemológicas que norteiam a EJA e a epistemologia crítica.

Para isso, tomamos por base alguns autores como Freire (1996); Haddad e Di Pierro (2000); Japiassu (1979); Moura (2003), entre outros.

O texto, além dessa introdução e considerações finais, está estruturado em seções temáticas. Na primeira seção, evidencia-se como se construiu a identidade docente da EJA no Brasil, fazendo um percurso histórico das políticas públicas da modalidade no Brasil e o trabalho docente; na segunda, discorreremos sobre os saberes dos professores de EJA, fazendo alguns apontamentos epistemológicos, e por fim, faremos uma breve discussão sobre a epistemologia crítica.

1. A Identidade Docente da EJA no Brasil: um breve histórico

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) como modalidade da educação básica, é campo demarcado por diversas rupturas políticas, retrocessos gestores, programas provisórios, movimentos de alfabetização em massa e improvisos. Nessa perspectiva o trabalho docente perpassa por essa série de dificuldades, não formando uma identidade clara do seu perfil de educadores, relegados dessa maneira a uma condição de exclusão, tal qual seu público de educandos.

A identidade do trabalho docente da EJA é demarcada por movimentos históricos que não se distinguem tanto da realidade do histórico da educação brasileira como um todo, no entanto, como o público de educandos fora sempre deixado como

ação secundária das políticas públicas, os educadores para essa modalidade até os dias atuais sofrem com tais questões históricas, como discutiremos a seguir.

No Brasil Colônia, os Jesuítas iniciaram o processo de escolarização de indígenas dos idos de 1500 até 1759, assumiram o papel de educadores de Jovens, Adultos e Idosos, através de uma escolarização missionária e voltada para a catequese conforme pontua Haddad (2000), a prática docente jesuítica voltada para o ensino litúrgico, religioso e erudito Português, voltado para a elite local da colônia onde objetivava o encaminhamento dos filhos dos colonos ou para a ordenação religiosa, ou para a formação Universitária.

A educação para indígenas e demais grupos sociais marginalizados como mestiços, ciganos e outros degradados da metrópole portuguesa, além da catequese a preparação da mão de obra para a lavoura e os afazeres domésticos para servir às elites, passou a fazer parte do itinerário formativo docente conforme Moura (2003) pontua. Percebe-se, portanto, que a prática da docência jesuítica teve como foco inicial a catequese dos nativos e posteriormente na educação das elites, sem se preocupar dessa forma com a realidade da Colônia, se distanciando de suas questões e sem valorizar a cultura dos povos originários, voltando-se somente para a cultura europeia (MOURA, 2003, p. 26).

Após a saída dos Jesuítas, há um hiato historiográfico nas políticas da coroa portuguesa para a educação de adultos, possuindo registros claros somente no período do Império (HADDAD, 2000). Esse vácuo de uma política pública educacional, foi consequência da posição privilegiada da Ordem da Companhia de Jesus por dois séculos no Brasil, Romaelli (1985) pontua que a educação era tida nesse período como tarefa da Igreja e não do Estado, nesse contexto os Jesuítas fundaram diversos colégios na Colônia, formando uma elite religiosa que cooperou para a infraestruturação do poder das classes privilegiadas.

Como medida compensatória para o espaço deixado pelos Jesuítas, o Marquês de Pombal, interventor da Coroa nas Colônias, cria uma série de reformas educacionais, que buscam romper com a organização curricular e pedagógica jesuítica, Ribeiro (2015) pontua que nesse período a uniformidade da ação

pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro e a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas.

Pombal substituiu o *Ratio Studiorum*¹, sistema educacional dos Jesuítas, pela *Aula Régia*², sistema instituído a partir das inspirações iluministas da Europa, sugerindo a laicidade e a cientificidade recém incorporada como a explicação da realidade. Através dessas reformas, também é instituído o ensino público, trazendo a responsabilidade da educação para o Estado e não mais para a Igreja.

Para o trabalho docente, esse período tem importante marco, tendo em vista que fora instituído o cargo de Diretor de Estudos, que deveria acompanhar o processo de reformas país a fora, bem como foi possibilitado o ingresso de professores leigos através de concurso público. No entanto, a falta de homens preparados para essa função no ensino elementar e primário, essa situação tornou-se empecilho para as reformas de Pombal, haja vista que o concurso não atingiu a necessidade existente (RIBEIRO, 2015, pág. 423).

Muitos dos professores contratados nesse período foram Padres Seculares, sacerdotes de diversas ordens que receberam a educação jesuítica e que acabavam aplicando a sua metodologia em sua prática pedagógica, “continuando, também, a conceber o magistério como missão, vocação, abnegação, submissão” (RIBEIRO, 2015, p. 423).

Nesse processo, os adultos não alfabetizados, ou que sequer tinham tido contato com a escola, não obtiveram espaço durante a Reforma Pombalina, a educação elementar era então privilégio de poucos (MOURA, 2003, p. 27), a reforma objetivava muito mais reformas no ensino superior que no ensino primário e elementar, relegando assim a grande maioria dos adultos a sorte de raras e pontuais

¹ O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como **Ratio Studiorum**, é a metodologia Jesuíta de ensino, sendo uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no [Colégio Romano](#), onde foram adicionadas orientações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. É considerada a primeira metodologia pedagógica e docente do Brasil.

² As **Aulas Régias** foram a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal, tinha como itinerário curricular o ensino elementar de letras e humanidades, bem como provendo classes de Gramática Latina, Grego e Retórica.

iniciativas de educação. O fato é que no Brasil, a Reforma de Pombal não implementou um sistema de educação que satisfizesse a elite e muito menos o povo (GIUBILEI, 1993, p. 28).

O período imperial no Brasil é marcado pela vinda da família real e da corte portuguesa em 1808, ao chegarem se deparam com a realidade da uma colônia desestruturada, com a maioria da população sem nunca ter tido contato com a escolarização. Diante da necessidade de ocupação dos quadros administrativos da sede provisória da Monarquia, é criada então as Universidades de ensino superior, com os cursos de Medicina, Química e Agricultura, o ensino elementar e primário continuou sendo ofertado.

A necessidade da educação de adultos no período do império só veio a ser reconhecida, a partir da primeira Constituição de 1824, impregnada pelos ideários iluministas europeus, que concebem a educação “primária para todos e gratuita para todos”, conseqüentemente para os adultos (HADDAD, 2000, p. 109).

No entanto a realidade era que não existia no país um espaço de Formação de Professores, o que ocasionou na criação da Lei do Ensino Mútuo de 1823, que permitia a abertura de escolas de ensino elementar por qualquer cidadão, que não se preocupava somente em abrir turmas para ensinar as primeiras letras, como também para preparação de docentes do ensino do método como pontua Ribeiro (2015), sendo essa a primeira iniciativa para a formação docente do país.

Para o trabalho docente da educação de adultos, somente em 1854 através da Reforma Couto Ferraz, previa a organização de classe para adultos noturnas, mas somente em seus horários de folgas ou excedentes de suas classes diurnas (MOURA, 2005, p. 29), determinando inclusive em seu Art. 17 a utilização de domingos e dias santos. Relegando assim o trabalho docente das turmas de adultos a uma condição de não pertencimento e de improviso.

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1878, Ministro e Secretário dos Negócios do Império, incluiu a educação de adultos como política pública para o projeto desenvolvimentista do país, a Reforma previa a criação de cursos noturnos de

instrução primária para adultos analfabetos livres do sexo masculino, de catorze anos e mais (MOURA, 2003).

Em 1879 houve a inclusão dos escravizados na frequência escolar pública e apesar da criação de cursos noturnos, ainda não há registros comprobatórios de negros escravizados na escola noturna em cursos profissionalizantes em escolas formais, segundo Gonçalves (2000), há registros da presença dessa população em cursos idealizados por abolicionistas, republicanos, ferrenhos críticos da igreja católica e dos defensores da instrução para todos.

Nesse contexto, Moura (2003) pontua que a identidade docente desse período é composta por professores das escolas noturnas das províncias claramente religiosa, voltada para um curto conhecimento das letras, submissa e abnegada. Em contraponto, os cursos para adultos dos professores abolicionistas, a ideia era voltada para a concepção crítica contra a escravidão e o contexto de precarização do Brasil Imperial.

O período colonial e o império, percebemos que as políticas públicas para a educação de adultos é precarizado, mesmo tendo ações de ilustres figuras da coroa participando dos processos de reformas da educação, tais ações não atingiam a real necessidade do país, chegando à condição de 82% da população brasileira em 1890 a condição de analfabeta (MOURA, 2003, p. 31).

Em 1889, o país entra então em seu período Republicano, a ufania transformadora e liberal impregna a nação, em 1891 fora aprovada a nova Constituição Federal do país, colocou sob responsabilidade a implementação do ensino primário Estados e Distrito Federal, enquanto a União se responsabilizaria pelo Ensino Secundário e o Ensino Superior. A Constituição Federal também restringiu o voto a analfabetos, fazendo com que os estados passassem a se preocupar com a oferta e as pessoas com a procura por educação (MOURA, 2003, p. 31).

Nesse período, a União pouco produziu ações com efetiva modificação no panorama educacional do país, apesar da criação de órgãos e normativas que visavam a melhoria, sua eficácia na prática e na realidade da vida das pessoas sobretudo analfabetas pouco eram beneficiadas, tendo as políticas públicas em

educação concentradas no ensino secundário e superior como pontua Moura (2003). Somente em 1920, após 30 anos de República é que houve um censo educacional da situação educacional do país, a pesquisa demonstrou que a população acima dos cinco anos de idade 72% permanecia analfabeta (HADDAD, 2000, p. 110).

A reforma Francisco Campos (1931), priorizava o ensino secundário e superior, deixando mais uma vez o ensino primário com pouca atenção, mas como os números do censo chamaram atenção da sociedade, houve uma preocupação em liberar o aluno adulto a fazer exames visando a sua certificação para inserção no mercado (MOURA, 2003). No entanto, essa condição era quase impossível para os adultos analfabetos, estudarem sozinhos, já que muitos na condição de trabalhadores e com uma sobrecarga de trabalho e falta de uma cultura escolarizada e sem o auxílio do professor essa iniciativa pouco teve adesão como aponta Giubilei (1993).

Em 1934, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, trouxe como manifesto o vultuoso número de analfabetos no país, refletindo como o país iria desenvolver-se num mundo industrializado e cada vez mais alfabetizado, nas condições de cultura letrada que estava. Nessa perspectiva a segunda Constituição Federal da República, destaca um artigo inteiro para a educação, estendendo-se para a educação de adultos quem em artigo 139, pontuava que “toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros urbanos, onde trabalhassem mais de 50 pessoas o total de 10 analfabetos, seria obrigado a lhes proporcionar um ensino primário obrigatório” (TURA, 2001, p. 36). Segunda Moura (2003), esse dispositivo legal mais uma vez falha, tendo em vista que ainda permanece sob a lógica da falta de seguridade federativa, esse cenário só se modifica a partir da Constituição do Estado Novo.

Em 1940, a educação de adultos no Brasil passa a receber 25% do recém criado Fundo Nacional do Ensino Primário, junto com essa fonte de recursos a Constituição Federal do Governo Vargas de 1937, criou o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Desse período percebe-se com clareza que a escola secundária é destinada aos filhos das classes abastadas e a escola profissionalizante para as pessoas das classes menos favorecidas (MOURA, 2005, p. 37).

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que funcionava dentro do então Ministério da Educação e Saúde, iniciativa importante porque deu início ao que Haddad (2000) pontua como uma das primeiras iniciativas de formação dos Professores e Professoras da Educação de Adultos no Brasil. Desenvolveu ao longo da de sua atuação diversos planos de ações, supletivos, distribuiu material didático pedagógico para todo país. Moura (2003), pontua que esse serviço passou a existir com o intuito de fortalecer as bases eleitorais dos e como forma de captação de recursos para a iniciativa eleitoreira.

Com o fim do Estado Novo, com o novo processo de redemocratização do país, após o fim da Ditadura Vargas, surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) essa iniciativa foi responsável pela integração de diversas iniciativas, em diversos setores sociais em prol dos jovens, adultos e idosos que desejavam dar início a sua escolarização, sua ação deixou como herança as unidades para educação de adultos em Estados e Municípios até os tempos atuais.

Essas iniciativas ajudaram a reduzir o número de analfabetos totais do país a partir dos cinco anos de idade, chegando ao percentual de 46,7% da população. Destacamos que essas últimas décadas do Estado Novo foram marcadas pela realização em 1947 do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Congresso segundo Peixoto (1994), trás um entusiasmo sobre a modalidade de educação, o que desencadeou a séries de iniciativas que deram musculatura para os movimentos de educação de adultos das décadas seguintes.

Em 1949, o Brasil passa então a integrar o circuito internacional dos debates sobre a EJA, através da realização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, com a participação da Organização dos Estados Americanos – OEA, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Nesse processo surge a discussão da incorporação do homem do campo no processo de educação, visando a sua colaboração com o projeto de nação conforme pontua Romão (2011). Nesse período, Moura (2003) pontua que não existia do ponto de vista teórico-metodológico, um campo que servisse de base para o trabalho docente que atendesse às especificidades da EJA. Ao longo da Campanha,

o método mais utilizado era referenciado pelo sistema “Loubach”, um ensino por sílaba.

Em 1952, dá-se início a Campanha Nacional de Educação Rural, que trazia avanços significativos para a educação de adultos, pois trazia “concepções de educação de adultos” (MOURA, 2003) defendidas pela UNESCO, para além da alfabetização, mas também para a educação de base. Essa iniciativa, porém, sofreu sérias dificuldades de ser implementada país a fora, haja vista que não havia uma dotação orçamentária, não contava com uma recursos próprios e sobrevivia de eventuais doações voluntárias. A ufania desenvolvimentista da década de 50, trouxe para a educação o livre debate de ideias e a participação da política, a educação de adultos nesse contexto é beneficiada tendo em vista que passa ser percebida como possibilidade de abertura de novos contingentes eleitorais como pontua Paiva (1983). No entanto, a falta de apoio financeiro e de políticas em educação consistentes para a construção adequada de uma metodologia em EJA, considerando as experiências dos alunos (MOURA, 2005, p. 42), a realidade é que no fim dos anos 50 o índice de analfabetismo no país chega a 50,5%.

No ano de 1958, aconteceu o Segundo Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, contando com a Presença de Paulo Freire, vale o registro que nesse período o educador já havia iniciado suas primeiras experiências de alfabetização, bem como os Movimentos de Cultura Popular já promoviam a abertura de turmas com o intuito de alfabetizar através de uma metodologia coerente com seu tempo e desenvolvimento, bem como busca-se a integração de parte significativa da população à vida pública do país (PAIVA, 1973).

Além disso, os educadores da época discutiam sobre as técnicas das práticas docentes, rejeitando os métodos e técnicas exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando moderna técnicas de educação e grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1983, p. 210). Percebemos a partir daqui então um claro período de efervescência epistemológica da Docência em EJA, período esse que produziu metodologia e inspirou iniciativas que até a contemporaneidade.

O início da década de 60, têm-se então a ativa participação dos movimentos populares, a classe estudantil, os líderes comunitários e os intelectuais, em torno das ideias de Paulo Freire, principal referência em EJA politicamente e pedagogicamente (MOURA, 2005, pág. 43). Em 1961 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nº 4.024/61, que tinha por objetivo a formação do educando de maneira integral, vislumbrando o seu desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de sua auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania. Observa-se que essa LDB, tem profunda ligação com o período em que as concepções de educação estavam sendo discutidas, Moura (2003) pondera que a EJA nesse contexto ainda sofreu com a falta de políticas de asseguramento da democratização do acesso à escola, tendo em vista que os Estados ficaram desobrigados a ofertarem a modalidade, sendo a idade obrigatória de 7 a 14 anos. Para os adultos não escolarizados, houve um afrouxamento das regras de instituições de natureza privada que promoviam o ensino supletivo e os exames de certificação.

Para Paulo Freire e outros educadores da época, esse período representou um retrocesso, pois permanecia privilegiando a iniciativa privada, não responsabilizando os Estados na democratização do acesso à população adulta não alfabetizada, em sua maioria não possuindo condições no acesso ao ensino privado. Em 1963, o então presidente João Goulart extinguiu os movimentos de alfabetização do Brasil, transferindo à responsabilidade por esse processo às unidades da Federação (ROMÃO, 1999, p.16).

No ano de 1964, após desgaste da política populista dos últimos governos, o ambiente democrático foi rompido através do Golpe Militar, que de forma brusca atacou diretamente todos as iniciativas de movimento e cultura popular (ROMÃO, 1999, p. 17), extinguiu a Comissão de Cultura Popular, tendo em vista que esses movimentos além de alfabetizarem, também buscavam conscientizar seus participantes, o que para aparecia como algo ameaçados aos grupos direitistas como pontua Paiva (1983).

Como maneira da sufocamento de todo o movimento de cultura popular e seus ideais progressistas, o governo militar atendendo também os interesses do

capitalismo norte americano, passa a adotar uma série de diversas ações, sendo o Nordeste um dos principais

focos dessa intervenção (MOURA, 2005, p. 48), passando o analfabetismo a ser tratado como peso para a sociedade, um mau a ser combatido.

A principal iniciativa dessa época foi a instituição através da Lei Nº 5.379 do Movimento de Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como atendimento prioritário a faixa etária de 15 a 35 anos de conforme pontua Curry (2000), essa iniciativa visava a erradicação do analfabetismo do país. Com esse movimento o Governo de Exceção, buscava também atenuar as pressões dos setores populares e acadêmicos, bem como atender a escolarização dos adultos, ao tempo que pretendia qualificar mão-de-obra para o anunciado novo ciclo de desenvolvimento do país. Ao longo dos anos, tanto o MOBRAL, como os Programas posteriores da alfabetização de adultos, foram ganhando a tônica do enrijecimento do período militar, fugindo em determinados momentos do seu objetivo inicial, sendo marcado por improvisos e rupturas (HADDAD, 2000). Um interessante aspecto desse contexto como aponta Moura (2003), é que as metodologias utilizadas na práxis docente reuniam conteúdos do antigo primário, mesclados com as metodologias de Paulo Freire, sendo o principal aspecto excluído que é a ação crítica e reflexiva da realidade, o próprio educador afirmava que o MOBRAL e outras iniciativas de alfabetização de adultos era uma tentativa de sobreposição do seu método e da sua teoria crítica de pensamento.

Portanto, é notório que apesar do período de chumbo, a prática docente dos educadores de adultos, permanecia a resistir e a reexistir com a preocupação de levar aos educandos metodologias elaboradas a partir de suas necessidades e especificidades, além de utilizar das diversas “camadas” metodológicas destinadas a esse público como forma de garantir o acesso à educação a Jovens, Adultos e Idosos, visando o não retrocesso.

Na década de 70 e início dos anos 80 foram criados os cursos modulados e tele-educativos, que são utilizados até os dias atuais, o Ensino Supletivo nesse período ganha força e passa por todo um processo de operacionalização através da LDB nº 5692/71, que orientava sobre a frequência e os objetivos para a educação de

adultos. Sendo seu principal objetivo além da alfabetização, e da certificação a preparação para o mercado de trabalho.

O período de redemocratização que teve início em 1985, onde reuniram-se os mais diversos setores da sociedade civil, como sindicatos, associações, movimentos populares, sindicatos e outras organizações, ajudaram a construir a nova Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã por ter sido construída de forma democrática. A educação ficou reconhecida como direito constitucional no corpo da Lei, mas como Haddad (2000) aponta, apesar de estar nos textos legislativos a educação de adultos nesse período não teve políticas públicas que efetivassem esse direito.

A Nova República surgia sob a égide de um novo tempo para o país, e assim a estrutura educacional do Regime Militar deveria ser retirada, para a educação de adultos os processos de reformas iniciou-se com a destituição do MOBRAL, que fora transformado em Fundação Educar, que manteve a responsabilidade sobre si de articular ações e propostas pedagógicas voltadas para a EJA, bem como a normatizar o ensino Supletivo. No entanto o trabalho da Fundação permaneceu o mesmo, que foi o de continuar o trabalho do MOBRAL (HADDAD, 2000, p. 120).

O ano de 1990, foi marcado pela realização da Conferência Internacional de Alfabetização, evento esse que criou muitas expectativas para os movimentos de EJA do Brasil, no entanto quando Fernando Collor de Melo assumiu o Governo do país, sob a justificativa de “enxugar a máquina”, a Fundação Educar foi extinta, o que pegou as Unidades Federativas de surpresa, porque passaram arcar com todo o custeio do desenvolvimento de políticas (MOURA, 2000). Após críticas a esse movimento o Governo reuniu as entidades para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização e Cidadania – PNAC.

Nos anos vindouros, a educação de jovens e adultos passa a obter mais espaço nas legislações e políticas públicas em educação no Brasil. Iniciando pelo Plano Nacional de Educação de 1993 que após a provocação da Organização das Nações Unidas-ONU, em contribuir com a diminuição dos índices de analfabetismo no mundo, abriu espaço para a educação de adultos fosse considerada em metas e estratégias

no Plano Decenal, que previa através de progressão atender 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens em condição de baixa escolarização (HADDAD 2000).

A LDB da Nova República nº 9.394/96, encabeçada pelo senador Darcy Ribeiro, destacamos que o político no ano de 1990 no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo GETA- Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização, grupo articulado pelo recém chegado do exílio Paulo Freire, afirmou na presença do ilustre educador a seguinte frase “deixem os nossos velhinhos morrerem em paz” (HADDAD, 2007, p. 111).

O projeto da LDB vinha por oito anos sendo o objeto de discussões e impasses, a seção da educação básica criou a nomenclatura como hoje conhecemos Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como a organizou como modalidade de ensino, passou a artigos que Moura (2003), pondera como pouco inovadores e com poucas ações na prática para a efetivação das políticas para público, a única inovação diferenciada das demais legislações foi a redução da idade para realização do supletivo, ficando 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Os anos finais da década de 90 a EJA foi por vezes associada às iniciativas voltadas para a erradicação da pobreza e das iniciativas de reforma agrária, tendo as poucas ações voltadas para o público voltadas para esse contexto, como o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, que reunia os princípios da metodologia de Paulo Freire e os princípios do Programa desenvolvido pelo educador na cidade de São Paulo o MOVA, a ação foi alargada para estados e municípios, mas ainda teve complicações em sua execução pois não houve seguridade financeira para sua implementação (HADDAD, 2000).

Outra importante iniciativa para a Educação de Jovens e Adultos nesse período, sobretudo para a população do Campo, foi a ação articulada pelos Conselhos dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, Movimento Sem Terra – MST, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Iniciado em 1998, o PRONERA atendeu as populações do campo na condição de assentados, Haddad

(2000) pontua que esse Programa teve certo sucesso porque dispunha de disponibilidade financeira, bem como formação para os monitores de educação, que desenvolviam suas atividades a partir das especificidades e dos saberes dos educandos.

Ainda na seara das políticas públicas para a EJA, é oportuno recuperar alguns aspectos da educação do campo, política essa que se fortaleceu a partir da luta dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Entre outros Programas acerca da valorização da educação do campo, daremos ênfase ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por constituir-se em uma política educacional pautada na redução do analfabetismo de jovens e adultos no campo (PERNA; PEREIRA; PEREIRA, 2016).

Criado através do Decreto de nº 7.352, de 2010, na gestão do ex-presidente Lula, o PRONERA contribuiu para o fortalecimento da educação no espaço rural, ao estabelecer referências sobre a política de educação do campo tornando a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado (HAJE, 2014). Assim, o PRONERA foi concebido por meio de uma busca coletiva e iniciou sua atuação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinada aos assentados, alargando posteriormente sua atuação através de cursos técnicos e de nível superior, entre eles o curso de magistério para professores do campo, e curso de Pedagogia, para assentados (PERNA; PEREIRA; PEREIRA, 2016).

Neste sentido, a atuação do PRONERA visava garantir a população ser educada no campo, abrir novos horizontes para os jovens e adultos em relação a vida urbana, além de incentivar a produção de conhecimento.

No entanto, convém esclarecer que, no atual governo houve a reestruturação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o desmonte da Coordenação responsável pela educação no campo, o que inviabilizou a continuação do PRONERA. Portanto, o Programa não conseguiu se firmar como uma política de Estado, seja pelo cunho conservador do atual governo que desvaloriza a educação pública, seja pelo predomínio da ideologia neoliberal, marca forte do governo em vigor,

que não reconhece e desvaloriza a educação do campo, modalidade que segue sempre em segundo plano.

Neste contexto de ataques e retrocessos à educação do campo, com retirada de direitos dos jovens e adultos trabalhadores, o momento é de bradar por uma formação política dos sujeitos do campo para além da elevação de escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, e posicionarem-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social. (HAJE,2014). Enquanto Política Social, a EJA apresenta a possibilidade de proporcionar aos discentes a ampliação da escolaridade e a consequente melhoria das condições de trabalho e qualidade de vida colaborando para o processo de igualdade social. Contudo, como tal política permaneceu sendo influenciada pelos interesses do capital, a EJA continuou sendo usada como instrumento de manutenção do *status quo*.

Fazendo uma análise da modalidade nos anos 2000, Fávero (2009) afirma que a modalidade ganhou novas perspectivas com a aprovação do Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e como a Resolução nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos normatizando-a em âmbito nacional. Esse documento estabelece diretrizes à oferta da EJA de cunho obrigatório no que tange às questões de estrutura e duração de cursos, currículo, formação de professores, entre outros. Cabe ressaltar que a oferta da modalidade também ainda está sujeita às Resoluções CNE nº 2, de 7 de abril de 1998, nº 03, de 26 de junho de 1998, e nº 04, de 8 de dezembro de 1999, no que tange ao ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, respectivamente.

A compreensão de que as políticas educacionais tiveram avanços, sobretudo às diretrizes referentes à EJA, com a promulgação da Constituição de 1988, é para Amorim (2018), uma crença à medida que a “universalidade de direitos no Estado burguês é sempre uma questão meramente formal” (AMORIM, 2018, p. 149). Ou seja o avanço na legislação não implica necessariamente na implementação da política, o

que requer uma análise nos aspectos de implementação em prol da efetivação do direito à educação da EJA.

Isto pode ser observado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o PNE (2001-2011), pois mesmo tendo reafirmado direitos, teve a previsão de recursos financeiros vetados para o alcance de suas metas, impossibilitando o atendimento das reivindicações dos trabalhadores por meio das organizações sindicais, grupos estudantis e movimentos sociais. (RODRIGUES, *et al*, 2016). Ademais, mesmo com a inserção da EJA nas políticas de fundos com o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 em 2007, no qual se criou grandes expectativas para o aumento de matrículas na modalidade, estudos como Carvalho (2014), Castro (2020), Rodrigues e Moura (2014), Ventura (2016), demonstram que houve uma diminuição das matrículas em EJA no Brasil nos últimos anos.

Em 2008, a Câmara da Educação Básica, realizou um reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e uma adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Definiu, ainda, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução nº 3 de junho de 2010, particularmente no que se refere à questão da idade mínima para o ingresso na modalidade, da certificação dos exames e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos através da Educação a Distância. Para Costa e Machado (2017), a preocupação em elaborar tal diretriz é resultado da conjuntura sobre debate do direito à educação.

Nesse mesmo cenário foi aprovado o Plano Nacional de Educação, através da lei nº 13.005/2014 – novo PNE – com vigência até 2024. No Plano, as metas 8, 9 e 10 tratam sobre a modalidade. A meta 8, objetiva reduzir as desigualdades, ampliar para, no mínimo, 12 anos a escolaridade da população (pobres, negros, população residente em áreas rurais, etc.), restrita aos jovens e adultos entre a faixa etária de 18 a 20 anos, concedido apenas àqueles que compõem o grupo etário que melhor representa a força de trabalho no País, o que configura a limitação da extensão desse direito (CASTRO, 2020) reafirmando negação de direito à educação para todos

aqueles, sem distinção, que não puderam completar seu processo de escolarização por fatores diversos.

Embora a meta 9, cujo objetivo é elevar a taxa de alfabetização para 95,3% tenha sido alcançada (93,4%) em 2019, são inúmeras as desigualdades regionais e sociais que permanecem de forma significativa. Bem distante de ser alcançada está a meta 10, que tem por finalidade, garantir que no mínimo 25% da oferta de EJA do ensino fundamental e médio seja integrada à educação profissional, uma vez que apenas 0,6% e 3,1% das matrículas de EJA no ensino fundamental e médio, respectivamente, estavam no âmbito da educação profissional.

Neste sentido, observamos que os demarcadores legais e assegurativos do acesso à EJA, não necessariamente representam a inclusão e a permanência com qualidade e justiça social para seus educandos, fazendo com que os Fóruns, Movimentos e Coletivos Sociais e Acadêmicos permaneçam em constante observação das múltiplas políticas neoliberais e precarizadas na contemporaneidade como veremos a seguir.

No ano de 2016, foi um demarcador histórico desses processos de desmonte, quando se viu o processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff, um período de austeridade política e fim dos espaços democráticos de direito. Para a educação, em especial, a retirada dos movimentos sociais das representações do Fórum Nacional de Educação - FNE e do Conselho Nacional de Educação - CNE, demonstraram o distanciamento que se queria entre Governo e Movimentos Sociais.

Nessa tônica de esvaziamento de diálogos dos espaços democráticos, os Governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019, atualmente), a Educação de Jovens e Adultos, foi perdendo espaço na política educacional nacional, mesmo tendo em seu Plano Nacional de Educação três metas com temáticas voltadas para a erradicação do analfabetismo e elevação da escolaridade da população adulta integrada à educação profissional.

Como materialização do desmonte, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 de 2016, que congelou os investimentos públicos em educação, saúde e assistência social por 20 anos, estabelecendo um teto de gastos a partir da

inflação do ano anterior, onde destacamos a inviabilização da implementação do Plano Nacional de Educação a partir desse movimento.

Para a EJA, o fechamento no ano de 2019 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão pelo Ministério da Educação SECADI – MEC, representou um movimento de parte do movimento sistêmico autoritário e com características fascistas. Lembrando que a Gestão Presidencial do país, foi eleita sob a pauta conservadora, da tradicional família e armamentista. A SECADI – MEC, foi criada no ano de 2005, nesse período articulou junto aos movimentos sociais como os Fóruns de EJA do Brasil, Secretarias de Educação e outras frentes de mobilização pelo direito à educação, um avanço nas políticas assistivas à EJA, o que culminou nas metas 08, 09 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE). As Diretrizes Operacionais Nº 01 aprovadas em 28 de maio 2021 pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, têm sido objeto de discussão dos movimentos dos Fóruns de EJA do Brasil, comunidade científica e demais movimentos sociais, devido seus dispositivos de desmonte e retrocesso principalmente no que diz respeito ao direito da pessoa Jovem, Adulta e Idosa ter acesso à educação.

A normativa do CNE, em seu contexto faz um alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular - BNCC e ao Plano Nacional de Alfabetização - PNA, tal processo de alinhar é um contexto de violência à modalidade. Como pondera a professora Analise Silva (2020)³ de que “[A base] está sendo construída para os pobres deste país e não com os pobres deste país”.

Após a breve observação desses movimentos políticos e sociais, nos situamos dentro do contexto desses processos de reforma educacional recorrente dos anos de 90 à segunda década do século XXI, e principalmente do estabelecimento de

³ Fala de Analise da Silva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), membra titular do Fórum Nacional de Educação e representante do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA). Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1601-2016-06-09-21-28-42>. Acesso em abril de 2021.

mecanismos legais como reverberadores do ideário de educação pública em cada período. No ínterim de 1990 a 2021, as legislações educacionais passaram de um discurso mais economicista, para uma concepção mais humanitária, na política educacional como destaca SHIROMA et al (2005, pág. 02), segundo a autora as crescentes discussões em torno da temática justiça, equidade, coesão social, empoderamento, oportunidade e segurança. A Educação de Jovens e Adultos nesse contexto afirmativo e de disputas, ganha força através de seus movimentos sociais como Fóruns de EJA e da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, espaço que existia dentro da SECADI-MEC.

Esses coletivos trouxeram para o centro da discussão das políticas em EJA quilombolas, indígenas, populações do campo, das periferias e outros segmentos e comunidades tradicionais como destaca Costa e Machado (2017, p. 141). Esses grupos trouxeram contribuições para uma nova significação da modalidade como Miguel Arroyo (1998) reflete, a visão universal de que a educação representa “não apenas no sentido de para todos, mas de dor conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano” Arroyo (1998, ARROYO, 1998 p.155).

Neste sentido, observar como o espaço esvaziado por esses grupos no eixo central das pautas de EJA Brasil provocam o desmonte institucionalizado no direito ao acesso, a permanência e a qualidade. Observa-se como materialização desse afastamento o retorno de uma EJA supletiva como a abertura dos 50% da modalidade à distância, voltada tão somente para a certificação em massa como preconiza o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Outra questão notada nas Diretrizes Operacionais da EJA- 2021, diz respeito à concepção de educação compensatória para a modalidade na Base Comum Curricular – BNCC e no Plano Nacional de Alfabetização – PNA. Seguindo à compreensão de tempo perdido, abandono e de retorno, tratando de maneira “genérica” e sem grandes aprofundamentos, as possibilidades de aprendizagens do público da modalidade, apontando breves sugestões aos educadores que considerem os conhecimentos prévios dos educandos.

Não considerando os dados levantados por pesquisadores da modalidade que discutem sobre o novo público jovem da EJA, que tem ganhado cada vez mais espaço na sala de aula da modalidade como já apontava Haddad (2015), educandos esses frutos das políticas de correção de fluxo para diminuição da distorção idade-série em salas de aula do ensino básico regular.

Portanto, além da do clássico público da EJA, apontado pela BNCC e PNA, de analfabetos e pessoas adultas que não estão na escola, a modalidade na contemporaneidade possui jovens, que já estão na escola e vêm passando por processos de exclusão interna e que também são sujeitos do direito à aprendizagem. Promovendo assim um processo que Pierre Bourdieu (2001), conceitua em seu ensaio “Os Excluídos do Interior” como um movimento produzido pelas hegemonias de poder para colocar os alunos de classes inferiores em condições de subalternidade.

Além do mais, as metodologias, técnicas e a concepção de currículo estabelecidas pelas Diretrizes, não dialogam com os saberes tradicionais, saber esse compreendido como elemento fundamental como a construção de uma prática libertadora como Paulo Freire (1967) destaca. A carta aberta do Grupo de Trabalho Nº 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, manifesta o marcante retrocesso demonstrado pelas Diretrizes da EJA de 2021. Pois, além de retornar à concepção apostilada da modalidade, autorizando sua oferta com 50% de maneira à distância e apostilada, também condiciona a metodologia de alfabetização ao método fônico, não considerando outras abordagens principalmente que dialoguem com os tempos de aprendizagens do aluno adulto. A carta aberta do GT 18 da Anped, denuncia que a organização curricular da EJA não é respeitada dentro do contexto da BNCC, fazendo breves e desarticuladas menções à modalidade, o que entendemos como um processo de projeto desarticulador contra a modalidade, que como veremos a seguir, os números demonstrando esta desestruturação que reflete diretamente na evasão e no número de matrículas.

2. Os saberes dos professores de EJA: apontamentos epistemológicos

A discussão que até aqui vem se desenhando sobre o contexto histórico-epistemológico e pela discussão sobre as políticas públicas voltadas para EJA, nos

dão subsídios para aprofundar a reflexão de como se dar a produção do conhecimento pedagógico dos educadores dessa modalidade de ensino, uma vez que poucas Instituições de Ensino Superior no país oferecem formação inicial nessa modalidade de ensino.

A palavra epistemologia é composta pelos termos gregos: episteme que significa ciência, conhecimento, e logos que corresponde a discurso, estudo, teoria. Como salienta Japiassu (1979, p.11), corresponde a “discurso (logos) sobre a ciência (episteme)”. Assim, a dimensão epistemológica ocupa-se de abordar, discutir e analisar os diversos aspectos inerentes ao conhecimento, com a atribuição de “[...] estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos” (JAPIASSU, 1979, p.38).

Posto isso, nossa discussão pauta-se pelas seguintes indagações: quais conhecimentos dão sustentação para uma ação educativa em EJA? Como os professores constroem os saberes para trabalhar nessa modalidade de ensino?

A reflexão sobre esses pontos busca fundamento teórico em Tardif. Para este autor (2002, p.25), a epistemologia da prática docente é o estudo “[...] do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Maurice Tardif (2002) desvenda a natureza dos saberes docentes ao categorizar os saberes dos professores em quatro tipos: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Apresentada essa tipologia, é válido ressaltar que Tardif (2002) dar destaque aos saberes adquiridos na experiência que,

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (p. 54)

Neste sentido, há uma valorização dos saberes adquiridos na

experiência, seja ela individual ou coletiva, em detrimento dos demais, justamente porque os demais saberes não podem ser produzidos e controlados pelo professor.

No campo da EJA, contexto em que a muitos dos professores não tiveram um formação inicial para ali atuar, os saberes oriundos da experiência tornam-se ainda mais valorizados. Assim, o professor é desafiado desenvolver a sua prática docente com base nos saberes que acumulou historicamente e que são reelaborados confronto com a prática.

Sobre os saberes docentes necessários para a prática pedagógica, Pimenta e Ghedin (2012) destacam que “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido de teorias da educação” (p.28). Assim, aduz-se que a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de variados pontos de vistas para uma tomada de decisão dentro da sala de aula. Desde modo, a interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

A essa pluralidade de saberes apontada por Tardif (2002), podemos acrescentar o saber tecnológico. Com o advento da Pandemia do COVID-19 e a suspensão do ensino presencial em todo país, vários dispositivos tecnológicos foram surgindo, e fez-se necessário o professor do dia para noite elaborar esse saber. O contexto da cibercultura coloca aos professores a necessidade do saber tecnológico, de como este é construído a partir da apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica (ARAÚJO, 2020).

Neste sentido, os conhecimentos que dão sustentação à prática educativa em EJA emergem na confluência entre várias fontes de saberes “[...] oriundos da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos, dos lugares de formação, entre outros contextos de aquisição do conhecimento” (ARAÚJO, 2020). Segundo Pimenta e Gauthier (2012) o não reconhecimento da docência como uma profissão dotada de características e saberes específicos, fez com que a consciência ingênua do senso comum acreditasse que para ensinar basta conhecer o conteúdo. Como esses pressupostos poderiam ser aplicadas a qualquer outra profissão e nenhuma delas consegue abranger a complexidade que envolve a ação de um professor.

Para que a educação desenvolva no aluno o papel de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo, são necessários docentes que possuam segurança para desenvolver a educação libertadora, capazes de criar situações de aprendizagem que possibilitem aos educandos a produção do conhecimento (SERAFIM; TAVARES; SANTOS, 2021).

3. A contribuição da epistemologia crítica para a EJA

Por fim, consideramos necessário discutir a compreensão crítica de Paulo Freire sobre educação, como um educador que buscava educar às massas buscando desenvolver uma consciência política e abrindo caminhos para a produção do conhecimento.

Para Faria (2015), a epistemologia crítica é o estudo científico e conhecimento que têm por fundamento o saber científico, técnico, cultural e filosófico de um conjunto autônomo e crítico de ações e saberes conscientes baseados na mediação entre o sujeito e o objeto. Nesta perspectiva, esta acepção converge com o pensamento de Paulo Freire, quando em sua Obra *Pedagogia da Autonomia* nos ensina que a “curiosidade ingênua deve alcançar uma curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.32). Assim, a leitura da obra freiriana nos ensina que é necessária uma prática educativa que estimule a curiosidade epistemológica, abrindo espaço para a produção do conhecimento, o que não significa romper com a curiosidade ingênua, pois esta não deixa de ser curiosidade.

Ainda para o autor (1996), há um processo de superação da consciência ingênua, a qual mediada pela teoria e pela criticidade, vai se tornando mais rigorosa e alcançando o estágio da curiosidade epistemológica. Concatenado a essa ideia, tem-se que a consciência ingênua, associada aos saberes acumulados historicamente, não deve ser deixada de lado, pois o professor deve respeitar os saberes do educando da EJA, devendo haver uma transposição para uma consciência crítica, movendo-se pela busca para se compreender as origens do conhecimento. Assim, quando ocorre essa superação da condição de ingenuidade e passa-se para

um estágio de criticidade, mediado pelo rigor metodológico, aquela torna-se epistemológica (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, o processo de apropriação do conhecimento tem início com a leitura de mundo, para o qual é imprescindível a curiosidade, que deve estar “[...] em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p.8).

Os escritos de Freire apresentam uma análise crítica acerca do conhecimento. Daí, tratarmos suas reflexões e elaborações acerca do conhecimento como um movimento na qual estar subjacente dois momentos “[...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28). A epistemologia na perspectiva freiriana consiste no pensar sobre o próprio processo de conhecer.

Para Faria (2015), a epistemologia crítica tem como objeto o mundo material e a contradição histórica e social em movimento de ir e vir, que historicamente provoca mudanças decorrentes das contradições surgidas a partir do processo de produção social. Neste sentido, a contribuição da epistemologia freiriana para a EJA, se traduz pela possibilidade de produção de conhecimento a partir da contextualização dos conteúdos com a prática de vida dos educandos, a interdisciplinaridade dos conteúdos que podem ser trabalhados em equipe de professores primando pela organização e processos colaborativos.

4. Considerações Finais

Concluimos, portanto, observando que a Identidade Docente da EJA é formada por rupturas, descompassos, mas sobretudo de resistências, é cada vez maior o número de pesquisadores e militantes do campo, o que mostra a sensibilidade com a causa que é o número de excluídos do processo educacional. Jovens, Adultos e Idosos que necessitam de uma séria política de inclusão e inserção no processo educacional.

Entende-se que os saberes mobilizados pelos professores de EJA contribuem para o processo de construção da identidade docente, pois são os conhecimentos que fundamentam o trabalho do professor e se relacionam diretamente com a sua

experiência e a sua identidade e, por isso, esses conhecimentos devem ser reconhecidos

Por fim, a análise do conceito de epistemologia crítica permitiu o entendimento de que a produção de um novo conhecimento seja precedida pela apreensão do conhecimento já existente. Assim, a produção do conhecimento se dá em um movimento dialético, em que sujeito e objeto são vistos como indissociáveis.

5. REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. T. M. de. **Tessituras dos saberes docentes**: a epistemologia da Complexidade na construção do saber tecnológico pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2020. 312 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020.

BOURDIEU, P. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

CASTRO, F. S. **A educação de jovens e adultos em Teresina (PI) : contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta**. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2017 (Coleção Docência em Formação; Educação de Jovens e Adultos).

FARIA, J.H de. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais gestão humana e Social. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*. 16(5), 15-40. Set-out, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n5p15-40>. Acesso em: 05/02/2022.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n.14, 2000, pp. 108-130.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, V.P., (1973). **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola.

PERNA, I. do S. S; PEREIRA, J. R; PEREIRA, R. da C. Movimentos Sociais e Educação do Campo no cenário nacional: das lutas às políticas públicas. **Margens:**

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:**

gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. SERAFIM, G. S;

TAVARES; A.M.B.N, SANTOS, F.A.A. Epistemologia da prática profissional docente:

um estudo acerca dos saberes docentes. **Revista Epistemologia e Práxis**

Educativa, Teresina-PI. n. 03, v. 04 | maio/agost. 2021.

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

RIBEIRO, M. de P. **História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico**. Temporalidades – Revista Discente do Programa

de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo

Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. ISSN: 1984-6150.

Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/temporalidades>. Acesso 04 de janeiro de 2022.

RODRIGUES, F. das C. A.; MOURA, M. da G. C. **Financiamento da modalidade no contexto do Fundeb: onde avançamos?** In: MOURA, Maria da Glória Carvalho;

CARVALHÊDO, Josânia Lima Portela; LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos

(orgs.). Contributos da Ufpi para a Educação de Jovens e Adultos: história, política e financiamento. Teresina: Edufpi, 2014, p.149- 163.

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs). **Paulo Freire e a Educação de Adultos:**

Teoria e práticas. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011.

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

REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE DO ENSINO DOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL

Italo César Sousa Duarte

Pedagogo. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2374-2712>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3098425211737815>

Email: italo.duarte@ufpi.edu.br

Antonia Dalva França-Carvalho

Doutora em Educação.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9827-061X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333>

E-mail: adalvac@uol.com.br

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado

Doutor em Educação. Universidade de Coimbra: Coimbra, PT

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8528377297670214>

E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

RESUMO

Os colégios militares caracterizam-se como instituições subordinadas ao Exército Brasileiro, que possui um departamento específico para cuidar das quatorze unidades de ensino presentes no território nacional, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial – DEPA, que se subordina o Sistema Colégio Militar do Brasil. Este artigo traz uma reflexão decorrente de uma pesquisa bibliográfica acerca da atuação dos Colégios Militares em todo o Brasil. A ideia é vislumbrar o ensino proposto por essa instituição e a qualidade da oferta de vagas, bem como a sua finalidade e historicidade, cujo caráter é preparatório e assistencial, tanto aos filhos de militares, como a filhos de civis que desejam ingressar na escola com o intuito de buscar uma melhor qualidade do ensino proposto. Os resultados mostram que a aceitação da escola na sociedade é grande, em razão da qualidade do ensino, que visa a vida em família, em sociedade e, também, o aprendizado dos direitos e deveres do aluno no âmbito social. Isso significa que o ensino dos colégios militares, possuem disciplinas que proporcionam esses saberes, desenvolvendo, simultaneamente, o conhecimento social, político e filosófico educandos.

Palavras-chave: Colégio Militar, ensino militar, qualidade do ensino.

REFLECTIONS ON THE QUALITY OF EDUCATION AT COLLEGES MILITARY OF BRAZIL

ABSTRACT

Military colleges are characterized as institutions subordinated to the Brazilian Army, which has a specific department to take care of the fourteen teaching units present in the national territory, the Directorate of Preparatory and Assistance Education - DEPA, which is subordinated to the Military College System of Brazil. This article brings a reflection resulting from a bibliographic research about the performance of Military Colleges throughout Brazil. The idea is to glimpse the education proposed by this institution and the quality of the offer of vacancies, as well as its purpose and historicity, whose character is preparatory and assistance, both for the children of soldiers and for the children of civilians who wish to enter the school with the aim of seeking a better quality of the proposed teaching. The results show that the school's acceptance in society is great, due to the quality of education, which aims at family life, in society and also at learning about the student's rights and duties in the social sphere. This means that the teaching of military colleges have disciplines that provide this knowledge, simultaneously developing the social, political and philosophical knowledge of the students.

Keywords: Military College, military education, teaching quality.

REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLEGIOS MILITARES DE BRASIL

RESUMEN

Los colegios militares se caracterizan como instituciones subordinadas al Ejército Brasileño, que cuenta con un departamento específico para atender las catorce unidades docentes presentes en el territorio nacional, la Dirección de Educación Preparatoria y Asistencial - DEPA, que está subordinada al Sistema de Colegios Militares de Brasil. Este artículo trae una reflexión resultante de una investigación bibliográfica sobre el desempeño de los Colegios Militares en todo Brasil. La idea es

vislumbrar la educación que propone esta institución y la calidad de la oferta de vacantes, así como su finalidad e historicidad, cuyo carácter es preparatorio y asistencial, tanto para los hijos de militares como para los hijos de civiles que deseen ingresar a la escuela con el objetivo de buscar una mejor calidad de la enseñanza propuesta. Los resultados muestran que la aceptación de la escuela en la sociedad es grande, debido a la calidad de la educación, que tiene como objetivo la convivencia familiar, en sociedad y también el aprendizaje de los derechos y deberes del alumno en el ámbito social. Esto quiere decir que la enseñanza de los colegios militares cuente con disciplinas que brinden estos conocimientos, desarrollando simultáneamente los conocimientos sociales, políticos y filosóficos de los estudiantes.

Palabras clave: Colegio Militar, educación militar, calidad de la educación.

1 INTRODUÇÃO

A educação militar ofertada nos Colégios Militares – CMs se destaca, principalmente pela qualidade do ensino ofertado, para tanto esse ensino foi se consolidando na tentativa de suprir uma necessidade, primeiramente histórica das Forças Armadas do Brasil, depois suprir uma necessidade histórica na educação, segundo Vianna (2001) e Mendes (2014), este ensino tem suas práticas pedagógicas fundamentadas na transmissão da tradição e cultura do Exército Brasileiro, razão pela qual, há necessidade de adaptação de alunos e professores aos pressupostos da instituição.

Os CMs caracterizam-se pela forte transmissão dos valores éticos e pautados na disciplina, na moral e no preceito da hierarquia e dos valores arraigados na sociedade, bem como a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, o colégio é uma instituição gratuita sob gestão, é de responsabilidade do Exército Brasileiro, tendo este a tarefa de transmitir valores como a disciplina e o respeito à hierarquia e também de oferecer um ensino de qualidade.

As instituições de ensino militar, espalhadas ao longo de todo o Brasil e que somam um total de quatorze unidades de CMs, é regulamentada pedagogicamente pelos princípios gerais e os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69),

esses estabelecimentos de ensino funcionam com o objetivo de atender alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Em suas diversas finalidades, os Colégios Militares procuram desenvolver em seus alunos a capacidade crítica, filosófica e política, de acordo com o documento do Sistema Colégio Militar do Brasil, que é subordinado a Diretoria de Ensino Preparatória e Assistencial – DEPA, que nesse caráter preparatório, tem a finalidade de preparar os seus educandos para os diversos exames militares com foco na Academia Militar das Agulhas Negras e também para os diversos exames de ingresso em diversas instituições de Ensino superior do país, a exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, já o caráter assistencial, vem com a finalidade de dar suporte a família e ao educando, visando o conforto e a segurança ao seu ensino, bem como desenvolver os valores éticos e morais que são repassados dentro da força terrestre ao qual mantém a escola.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL

Desde os primeiros tempos do Brasil independente, os militares pleiteavam a criação de uma instituição encarregada de educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada. Em 1840, no período regencial, com Araújo Lima surgiu a proposta de criar o "Colégio Militar do Imperador". A ideia era nobre, mas não chegou a se tornar uma realidade.

Duque de Caxias viveu, junto a seus comandados, as agruras dos que deixaram suas famílias para se dedicarem à defesa da Pátria na Guerra do Paraguai. Percebeu o quanto influenciava no ânimo de luta dos soldados sabê-las amparadas. Logo entendeu que, além da pensão a garantir o sustento, a educação oficial “evitaria a indigência” de seus órfãos, caso eles sucumbissem na frente de batalha. Sabedores de que a Pátria protegia sua família, o moral da tropa cresceria e, junto, o poder de combate das tropas imperiais.

Acalentando essa ideia, Caxias deixou o Comando do Exército e elegeu-se Senador do Império. Em 1853, apresentou um projeto ao senado, criando um Colégio

Militar na Corte. Não conseguiu convencer os seus pares, e a iniciativa não prosperou. O mesmo Caxias, em 1862, insistiu, novamente, na criação de uma Escola "... que amparasse os órfãos, filhos de militares da Armada e do Exército, que participaram na defesa da Independência, da Honra Nacional e das Instituições". Mais uma vez, o desejo não se concretizou.

Apenas no final do Império, o Conselheiro Tomás Coelho, ex Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar (Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889). O educandário, em pouco tempo, impôs-se dentro do cenário educacional do País. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena. Reações contrárias aos novos estabelecimentos de ensino aconteceram. Nos orçamentos, de 1915 e de 1916, foram apresentadas emendas visando à extinção dos três Colégios Militares, então, existentes. Felizmente, não logram êxito essas tentativas, e o Senador pelo Piauí, Abdias Neves, surgiu impávido em defesa daquelas instituições. Com base no judicioso parecer do Chefe do Estado-Maior do Exército, General Bento Manoel Carneiro Monteiro, aprovado integralmente pelo então Ministro da Guerra, General José Caetano de Faria, o assunto foi arquivado. E o que era melhor, animou o Governo Federal a criar o Colégio Militar do Ceará (Lei nº 3674, de 07 de janeiro de 1919).

Quatro estabelecimentos funcionavam normalmente quando, por razões políticas Zenildo de Lucena. Eram reativados, em 1993, os Colégios Militares de Curitiba, de Salvador, do Recife e de Belo Horizonte. Em 1993, foram criados ainda os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande e, em 1994, o de Santa Maria., o Colégio Militar de Barbacena foi extinto, em 1925, e os seus servidores distribuídos por outras organizações do Exército. Em 1938, novo golpe, desta vez, com a extinção dos Colégios Militares do Ceará e de Porto Alegre. Restou, apenas, o Colégio Militar do Rio de Janeiro. Alguns anos depois, o Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott, iniciou nova fase de progresso para o ensino colegial no Exército, criando o Colégio Militar de Belo Horizonte (1955), resgatando uma dívida de 30 anos com o povo mineiro. Nascia, também, o Colégio Militar de Salvador em 1957, já idealizado pelo então Ministro Ciro do Espírito Santo Cardoso. Não ficou aí o imenso labor do Ministro Lott. Era criado o Colégio

Militar de Curitiba, em 1958, e, completando o ciclo, surgia o Colégio Militar de Recife em 1959.

Os antigos Colégios de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias e voltaram a funcionar como Colégios Militares em 1962. Entre avanços e recuos, os anos passaram e ocorreram novas modificações no Sistema Colégio Militar do Brasil. Na década de 70, eram criados os Colégios Militares de Manaus (1971) e de Brasília (1978), este último já previsto em despacho pelo então Presidente Juscelino Kubitschek em 1959. A Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA era criada em 1973 (Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973), para coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses Colégios.

Em 1988, foram fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar do Recife, que já prestavam relevantes serviços à educação. A retomada do processo de crescimento dos Colégios Militares acontece quando assume a Pasta do Exército o General

Em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, as meninas foram admitidas como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos. No ano de 1995, formou-se a turma pioneira de alunas dos Colégios Militares. Anualmente, por ocasião dos concursos de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições.

Os Colégios Militares têm, hoje, o seu ensino valorizado por uma destinação preparatória à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), à Academia de Força Aérea (AFA), ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), dentre outros estabelecimentos de ensino militares, além dos vestibulares às diversas instituições de ensino superior e civis, sem perder a sua característica assistencial de acolher órfãos e dependentes de militares, de acordo com os critérios estabelecidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

Em 2001, foi criado o Curso Regular de Educação a Distância (CREAD), coordenado pelo Colégio Militar de Manaus, com a finalidade de oferecer apoio à

educação básica, na modalidade a distância, do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio, para filhos e dependentes de militares, em idade regular, que estejam servindo no Comando Militar da Amazônia (CMA), Comando Militar do Norte (CMN) e dos dependentes de militares das Forças Armadas que estejam em missão no exterior e no Comando Militar do Oeste (CMO), além de demais locais determinados pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA).

Em agosto de 2015, o Estado-Maior do Exército visitou o Estado do Pará e, após essa visita, o Comandante do Exército decidiu criar o Colégio Militar de Belém (CMBel) nas atuais instalações da Escola de Governo do Estado do Pará. O Colégio Militar de Belém foi criado por intermédio da Portaria Nr 1.034-CmtEx, de 6 de agosto de 2015, sendo seu núcleo ativado a contar de 1º de agosto do mesmo ano. Em 9 de outubro de 2018, o então Comandante do Exército, General de Exército Eduardo Dias da Costa Villas Bôas, com o objetivo de ampliar o Sistema Colégio Militar do Brasil, assinou a portaria criando o Colégio Militar de São Paulo, 14º Colégio Militar do Brasil, com previsão de início das aulas em fevereiro de 2020.

A DEPA, atualmente a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, é o órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX, abrangendo um Sistema de 14 (quatorze) Colégios Militares a difundir brilhantemente o ensino no nosso País: Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Militar de Fortaleza, Colégio Militar de Manaus, Colégio Militar de Brasília, Colégio Militar de Recife, Colégio Militar de Salvador, Colégio Militar de Belo Horizonte, Colégio Militar de Curitiba, Colégio Militar de Juiz de Fora, Colégio Militar de Campo Grande, Colégio Militar de Santa Maria, Colégio Militar de Belém e Colégio Militar de São Paulo, realizando, ainda, a supervisão pedagógica da Fundação Osório.

3 A EDUCAÇÃO MILITAR NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A partir de buscas feitas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, podemos construir a nossa pesquisa bibliográfica, e construindo o percurso que iríamos fazer durante a nossa pesquisa, e constatamos que existem diversas pesquisas feitas no âmbito de Colégios Militares, com o intuito de procurar mais informações para repassar a comunidade acadêmica e assim fornecer ainda mais dados relevantes para a sociedade como um todo, colocando em questionamento a prática pedagógica desenvolvida dentro dessas escolas e se são benéficas ou não aos educandos ali presentes.

Vianna (2001), sistematizou a história da instituição educacional do Exército no Paraná. A partir de fontes de livre acesso disponíveis no CM de Curitiba – CMC: escritas, manuais, boletins, sindicância e atas de reuniões, o autor elaborou um panorama histórico daquela instituição. O pesquisador concluiu que toda a estrutura física do CMC é planejada a fim de evitar empecilhos que comprometam o comportamento e a atenção dos alunos para os estudos e demais tarefas para as quais são incumbidos de realizar na instituição. Por fim, Vianna (2001) concluiu que o interesse do Exército Brasileiro pela educação militar repousa no fato de legitimar os valores de ordem moral, a tradição da instituição e a formação de uma consciência humanística, patriótica e cívica que contribua para o projeto de nação defendido pelo sistema.

Gadelha (2015), vem falar da efetividade da educação no Estado do Ceará, um estudo realizado no Colégio da Polícia Militar do Ceará, onde ele versa sobre essa

qualidade do ensino ofertado bem como da sua efetividade frente a toda a comunidade escolar, alunos, pais e professores, a análise feita sobre o Colégio da Polícia Militar do Ceará apresentou dados interessantes sobre o sistema de ensino ali praticado. Inicialmente podemos perceber que existe uma convivência bastante salutar entre os servidores militares e civis, todavia devemos salientar que os militares estão mais voltados para a administração do colégio e a exigência das regras de convivência dos alunos, as quais são fundamentadas em princípios e normas da vida militar. Os servidores civis são encarregados essencialmente pela efetivação do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, o exercício da docência.

Lohmann (2015), A pesquisa foi realizada através de três artigos. O primeiro, “O discurso sobre o acesso à permanência de mulheres nas Forças Armadas Brasileiras: o que conta a literatura” teve como finalidade mapear os trabalhos científicos produzidos sobre as mulheres no ambiente militar, o segundo, “Entre a disciplina e a ordem: A construção identitária de meninas no Colégio Militar do Rio de Janeiro” analisou a estruturação da identidade de alunas em atividades escolares à partir de 1989, e o terceiro, “A interação de alunas do Colégio Militar do Rio de Janeiro em práticas físico-desportivas: a tradição reinventada” analisou as representações sobre as atividades físico-desportivas realizadas no CMRJ com a inserção feminina e suas interações na atualidade.

Santos (2018), Observou-se, empiricamente, a manifestação da Cultura Escolar tanto no plano de ordem coletiva como individual. Ela se estrutura, reinventa-se, faz-se duradoura na medida em que dita padrões e hábitos, replicáveis no tempo e em suas formas. Constitui, então, tradição, conteúdo de uma memória escolar e parâmetro cultural que permanece e influencia a conduta dos novos agregados (alunos, professores, gestores, policiais, etc.). Ao abarcar elementos da Cultura Militar, a instituição confere normas que impõem um padrão comportamental. As normas regulam a vida escolar, configurando-se como instrumento de controle social, ditando e padronizando as condutas, as práticas, o tempo e os espaços. Criam-se “Alunos Policiais Militares” que devem obediência aos regulamentos instituídos.

4 OS COLÉGIOS MILITARES E A EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA

Para muitos, os Colégios Militares são tidos como colégios que atendem as suas expectativas, tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito dos valores da sociedade, pois é uma escola que no geral, procura repassar o sentimento de patriotismo, civismo e moralidade, com isso, caiu no ideário popular que as escolas com esse modelo de ensino é o local ideal para seus educandos estudarem, e não somente pelos valores transmitidos, mas, pela quantidade de alunos aprovados nos exames classificatórios, como por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, onde os CM se destacam em número de aprovações por todo o Brasil.

E não somente no ENEM, como em seletivos para a carreira militar, que é o foco dos CM, como o Instituto Militar de Engenharia – IME, Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN, Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPCEX, Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante – EFOMM e tantos outros, também sabemos que o seu ensino é diferente, por ter a disciplina como ferramenta primordial do sucesso de cada aluno, por isso que a maioria desses colégios são de tempo integral e fornecerem uma educação integral, dentro da integralidade do ser educando, desenvolvendo em cada estudante valores familiares, focado no entendimento dos seus direitos e deveres dentro da sociedade.

Assumiu-se então, no imaginário social, um referencial de qualidade no qual a condição de boa escola associa-se às melhores notas no ENEM, aos melhores resultados no IDEB e, numa certa medida, a maior quantidade de aprovações em universidades. Isso implica num referencial instrumental de qualidade educacional e, ao mesmo tempo, pode ser interpretado como um mecanismo de pressão sobre as escolas.

Assim, trata-se de um modelo de cidadão também moldado para um ideal de ascensão social. A instituição forma indivíduos obedientes e disciplinados, assíduos e pontual (controle do tempo), asseados (boa imagem pessoal), responsáveis e respeitadores da ordem, da hierarquia e das normas. O CPM reforça estas características em suas práticas, que por sua rotina tornam-se habituais e normais sendo reforçadas também pelos indivíduos. Cria-se um sujeito, uma identidade individual a

partir de um condicionamento institucional, de um processo de conformação que molda o indivíduo sob o manto de determinado modelo de cidadão. Este cidadão é o produto da Cultura Escolar.

Luckesi (2011) nos apresenta a seguinte definição:

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que falta aprender. Identificar o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório. [...] Ela incide sobre o que está acontecendo com o aprendiz. A seleção está comprometida com o aprendido, com o que já aconteceu, e incide, portanto, sobre o passado (o já aprendido). [...] A seleção é uma certificação, que serve de base para uma classificação. E é a classificação que, por si, seleciona, não a certificação. (LUCKESI, 2011, p. 423).

E é com essa citação de Luckesi (2011), que reiteramos a fala no sentido de valorizarmos o processo e não somente o final, pois o que de melhor retiramos é a aprendizagem, o que ficou de todo esse caminhar que o educando percorreu juntamente com os seus professores e não podemos medir a qualidade educacional de uma escola somente pelos seus resultados, mas pelo seu processo no ensino-aprendizagem de cada educando, buscando traçar o melhor ensino e a qualidade sócio-emocional de cada aprendiz ali inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, podemos elucidar a finalidade da criação dos Colégios Militares, bem como a sua missão e modelo de ensino, que são pautados na hierarquia, disciplina, valores, família e sociedade, que são os mesmos valores repassados dentro de uma academia de formação de soldados ou mesmo oficiais para a carreira das Forças Armadas do Brasil, tais valores são sentidos e evidenciados em cada prática escolar e na vivência de cada educando.

O objetivo desta pesquisa bibliográfica foi o de refletir sobre o discurso de excelência da educação ofertada pelos CMs e de conhecer a proposta educacional neste sistema

de ensino. Assim, ao longo da consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Capes constatamos que o volume de pesquisas sobre a educação militar restringe-se, em sua maioria, a pesquisadores vinculados à esfera militar. Com pouca variedade de estudos científicos, a realização desta pesquisa se justificou na medida em que proporcionou maior conhecimento sobre a história dos CMs, suas propostas pedagógicas e o discurso da educação de qualidade.

Como modelo educacional, já foi discutido a intenção da militarização de todas as escolas públicas do Brasil, contudo, tal prática seria inviável por vivermos em uma sociedade plural e de diversidades de pensamento, não podendo unificar o modelo educacional do país em detrimento de uma parcela da sociedade que elucida a qualidade do ensino dos Colégios Militares.

Com isso observamos que a prática pedagógica existente nesse modelo de ensino é a prática tradicionalista, no entanto ela se apresenta de forma mais acolhedora, pois a cultura escolar sentida é de colaboração e de participação de toda a comunidade escolar, principalmente na preocupação com o outro, o que é também repassado dentro das instruções militares e que é denominado de “espírito de corpo”, e isso é um ensinamento da vida castrense, particularidade encontrada dentro das instruções militares, principalmente nas disciplinas de ordem unida.

Segundo os resultados das pesquisas indicaram neste estudo, o discurso de educação de excelência dos CMs é fundamentado pelos resultados alcançados em avaliações nacionais. Todavia, cumpre indagarmos se o sucesso obtido pela educação dos CMs não poderia ser também o sucesso das escolas regulares não militares. Isso, por seguir a legislação nacional educacional e por representar um sistema dentro das opções de educação ofertadas no país. Contudo, o que esta pesquisa bibliográfica possibilitou-nos compreender é como o sistema educacional dos CMs tem ampliado suas instituições e tem trazido à tona a questão da educação de qualidade a partir do discurso de educação de excelência. Conforme a perspectiva adotada nesta pesquisa, elegemos a educação dos CMs como objeto de pesquisa por considerá-lo um espaço formativo em franca expansão no país mediante o investimento na transferência de gestão de instituições públicas para o sistema militar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Comando do Exército Brasileiro. Portaria n.42 – DEPA de 6 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências.

_____. Comando do Exército Brasileiro. Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM - DEPA dezembro de 2009.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GADELHA, Antonio Walberto. **A efetividade da educação no Estado do Ceará: estudo realizado no Colégio da Polícia Militar do Ceará'** 24/09/2013 108 f. Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Central

LOHMANN, Liliana Adiers. **A interação de alunas do Colégio Militar do Rio de Janeiro em atividades escolares e práticas corporais'** 10/08/2015 85 f. Doutorado em Ciências Do Exercício E Do Esporte Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius / UERJ

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, C. F. M. **O Sistema do Colégio Militar: educação formal eficiente como instrumento**. 40f. Monografia (Curso de altos estudos de política e estratégia). Rio de Janeiro, RJ: Escola Superior de Guerra, ESG, 2014.

OSSUCI, Erika Josiane. **Gestão Pedagógica, Disciplina E Hierarquia No Colégio Tiradentes Da Polícia Militar, Em Jacy-Paraná – RO'** 17/06/2016 121 f. Mestrado em Desenvolvimento Regional E Meio Ambiente Instituição de Ensino: Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof. Roberto Duarte Pires

SANTOS, Amilton Goncalves Dos. **A Cultura Escolar No Colégio Da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA Juazeiro – BA 2018'** 23/02/2018 196 f. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Juazeiro Biblioteca Depositária: Romulo Galvão

VIANNA, G. S. **O sabre e o livro: Trajetórias históricas do CMC (1959-1988)**. 87f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2001.