

2023

Pesquisas em educação: análises, fundamentos e práticas

Universidade Estadual do Norte do Paraná

VALÉRIO, Flávia Évelin Bandeira Lima; NODA, Marisa (org.). Pesquisas em educação:
análises, fundamentos e práticas. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023. v. 2.

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/925>

Baixado de Repositório Institucional UENP

**PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO**
ANÁLISES,
FUNDAMENTOS
E PRÁTICAS
VOLUME II

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério
Marisa Noda
Organizadoras

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

ANÁLISES,
FUNDAMENTOS
E PRÁTICAS

VOLUME II

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Marisa Noda

Organizadoras



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

ADMINISTRAÇÃO CENTRAL

Dr. Fábio Antonio Néia Martini – Reitor

Dr. Ricardo Aparecido Campos – Vice-Reitor

Dr. Jorge Sobral da Silva Maia – Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Dra. Annecy Tojeiro Giordani – Coordenadora Geral da Editora UENP

EDITORA UENP

CONSELHO EDITORIAL

Conselho Pleno UENP

Dr. Denis Carlos dos Santos – Ciências da Saúde.

Dra. Flávia Debiagi – Ciências Agrárias.

Dr. Ilton Garcia da Costa – Ciências Sociais Aplicadas.

Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – Ciências Humanas.

Dr. Ricardo André Ferreira Martins – Linguística, Letras e Artes

Comissão Científico-Editorial

Me. Débora Chiararia de Oliveira – Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Dra. Marta Neira Rodriguez – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

Dr. Pedro Manuel Napido – Universidade Pedagógica de Moçambique (Moçambique)

Dr. Peter Johann Mainka – Bayerische Julius-Maximilians – Universität Würzburg (Alemanha)

Me. Renan Moreira Ulloffo – Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Dra. Sara Reis da Silva – Universidade do Minho (Portugal)

EQUIPE EDITORIAL

Copidesque, revisão e normatização do texto

Equipe Executiva Editora UENP

Dra. Annecy Tojeiro Giordani – Diretora de Produção

Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires – Assistente Editorial

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Editora CJA LTDA

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade.
Bibliotecária da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP –
Campus Cornélio Procopio – PR.

P474

Pesquisas em educação: análises, fundamentos e práticas. - Volume 2./
Organizadoras: Flávia Évelin Bandeira Lima Valério; Marisa Noda. -
Cornélio Procopio: Editora UENP, 2023.

E-book disponível em: <https://uenp.edu.br/editora>

285 p. il.

ISBN: 978-65-87941-36-3

1. Pesquisas em educação. 2. Análises, fundamentos e práticas. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

8

APRESENTAÇÃO

13

PRIMEIRA PARTE

EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO E PLANEJAMENTO

14

AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, POSSIBILIDADES

Antonio Carlos de Souza

38

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO E AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Liliane Milanezi

65

FORMAÇÃO DOCENTE E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Luiz Antonio de Oliveira

Daniela Rodrigues Martelini Rahum

84

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: INFLUÊNCIAS SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL

Franciele Rocha dos Santos

Jussara Pereira da Silva Batista

Marisa Noda

106

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: CONTEXTO DE UMA TESE

João Vicente Hadich Ferreira

127

SEGUNDA PARTE

PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

128

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO:
APROFUNDANDO O DEBATE**

Carla Holanda da Silva

157

**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA CAPAZ DE
AUXILIAR A TRANSFORMAÇÃO HUMANA**

Célio Cezar Vieira Azevedo

Mariane Aparecida Coco

Flávia Evelin Bandeira Lima Valério

171

**DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA EM
CURSOS SUPERIORES**

Maraysa Cruz Nogari

George Francisco Santiago Martin

192

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: A CONTRADIÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Maura Vasconcellos Brambilla

Juliane Priscila Diniz Sachs

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

210

**PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE: PROPOSTA
HISTÓRICO-CRÍTICA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

234

**HIPÓTESES ACERCA DOS MECANISMOS DA PRÁTICA DE
LEMBRAR E SUGESTÕES DE COMO COLOCÁ-LA EM PRÁTICA**

Anne Caroline Borba da Silva

José Cláudio de Sene Miguel

Roberta Ekuni

260

**ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO: ARTICULAÇÕES
A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Ligia Aparecida Ramos

Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

279

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Trazer ao público os debates produzidos dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed\UENP), sejam aqueles vinculados às pesquisas desenvolvidas no âmbito das orientações ou os que são frutos dos estudos dos docentes individualmente ou aqueles os provenientes das disciplinas ofertadas ou ainda dos grupos de pesquisas dos quais coordenam ou participam os docentes, é fundamental para marcar a trajetória investigativa desta incipiente comunidade de pesquisadores e divulgar suas produções.

É necessário fazer da divulgação da produção acadêmica do PPed\UENP uma tradição, um arcabouço dos diálogos que professores e alunos produzem em seu interior e que sirvam para orientar o pensamento sobre as problemáticas da educação dos seus leitores. O livro **Pesquisas em Educação: análises, fundamentos e práticas**, em seu segundo volume, apresentam duas seções, de acordo com as linhas de pesquisas do programa. A primeira seção: **Educação Básica: gestão e planejamento** é composto por cinco capítulos. A temática da avaliação externa é abordada em três deles, o primeiro: *Avaliação externa em larga escala na educação básica brasileira: contradições, desafios, possibilidades*, do professor pesquisador Antonio Carlos de Souza, considera as avaliações em larga escala no Brasil. Ele parte das imposições neoliberais, buscando informar ao leitor seu contexto histórico e alguns de seus pesquisadores, possibilitando o entendimento deste fundamental debate ao campo da educação. O texto *Algumas reflexões sobre o ensino remoto e avaliação externa na educação básica no contexto da pandemia de covid-19* apresenta a preocupação em refletir a avaliação externa durante o ensino remoto. De autoria dos professores Flávio Massami Martins

Ruckstadter e Liliane Milanezi, consideram-se como fontes, para este entendimento, documentos expedidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelas Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Jacarezinho Estado do Paraná, assim como o referencial teórico crítico ao capital.

O terceiro texto, dessa primeira parte, *Formação docente e função social da escola*, fruto de pesquisa desenvolvida dentro do PPed\UENP por Daniela Rodrigues Martelini Rahuam e orientada pelo professor Luiz Antonio de Oliveira, permite-nos entender a função social da escola para a perspectiva da Pedagogia-Histórico-Crítica, para tal, os autores destacam o quanto é importante promover uma formação contra-hegemônica, formadora de intelectuais capazes de promover a transformação social.

Políticas de avaliação: influências sobre a gestão educacional, forma a tríade de textos que debatem a avaliação, nele, Franciele Rocha dos Santos, Jussara Pereira da Silva Batista e Marisa Noda analisam como direções de instituições escolares são levados a pautarem em seus projetos de gestão formas de fortalecer as políticas de avaliações externas, cumprindo uma agenda neoliberal para a educação.

João Vicente Hadich Ferreira fecha essa primeira seção do livro com o texto *Educação, política e emancipação: contexto de uma tese*, prosseguindo com a discussão nascida em seu doutoramento em que objetiva discutir que, para que exista uma formação democrática, é necessário a constituição de um pensamento autônomo e emancipatório, que se liberte do tecnicismo aclamado pelo capitalismo, para que o mundo seja mais comum e menos racionalizado pelo capital.

A segunda seção: ***Práticas docentes para a Educação Básica*** é composta por sete textos. No primeiro, *Educação geográfica e raciocínio geográfico: uma busca pelo*

aprofundamento no debate, Carla Holanda da Silva buscou compreender como o recente debate do raciocínio geográfico, na ceara da educação geográfica, vem sendo construído, a partir de teóricos consolidados e de pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A construção do capítulo foi realizada a partir de uma revisão de literatura narrativa, junto aos teóricos identificando suas compreensões acerca do raciocínio geográfico.

Em Educação como fonte de transformação humana: a educação física como ferramenta capaz de auxiliar nessa transformação, Célio Cezar Vieira Azevedo, Mariane Aparecida Coco e Flávia Évelin Bandeira Lima Valério refletem a respeito do papel da escola no desenvolvimento humano e como o professor de Educação Física pode auxiliar nesta transformação em que a criança é o elemento central desse desenvolvimento. Os temas abordados referem-se sobre a escola como local de desenvolvimento e descobertas, a Educação Física como instrumento de superação e ressignificação da aprendizagem e a importância da avaliação motora na Educação Básica.

Em O desenvolvimento do interesse pela docência em cursos superiores, Maraysa Cruz Nogari e George Francisco Santiago Martin abordam o interesse de professores pela docência no ensino superior, apontando evidências de que o professor tem um papel importante na sociedade e que o interesse pode ser desenvolvimento. Neste capítulo, os autores discorrem a respeito de um modelo de quatro fases de desenvolvimento de interesse: o processo de formação inicial; concepções dos saberes docentes; o aprendizado da profissão docente para compreender situações que possam influenciar na atuação dos futuros professores.

No quarto capítulo desta seção, *A educação ambiental crítica e a contradição entre desenvolvimento sustentável*

e sustentabilidade, Maura Vasconcellos Brambilla, Juliane Priscila Diniz Sachs e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter discutem sobre uma Educação Ambiental Crítica, vinculando a educação ambiental de modo a entendê-la como um ato político voltado para a mudança social, salientando a ideia de sustentabilidade. As autoras elencam as contradições na escola, que é organizada a serviço do capitalismo. E questionam: Por que o desenvolvimento sustentável é uma contradição no seu objetivo – que é o alcance da sustentabilidade? Por que e para que uma Educação Ambiental Crítica?

Em *Projeto de trabalho docente-discente: uma proposta histórico-crítica de transposição didática para a educação básica*, Patrícia Cristina de Oliveira Duarte explana os passos pedagógicos do Projeto de Trabalho Docente-Discente, proposta de transposição didática elaborada por Gasparin (2009), na sala de aula da Educação Básica. A autora apresenta seus apontamentos através de uma revisão bibliográfica.

Por meio de uma revisão narrativa da literatura, Anne Caroline Borba da Silva, José Cláudio de Sene Miguel e Roberta Ekuni, no capítulo, *Desvendando os mecanismos da prática de lembrar: hipóteses acerca do seu funcionamento e sugestões de como colocá-la em prática*, apresentam o que a literatura aponta sobre a prática de lembrar. Por meio da compreensão sobre seu funcionamento, focando em estimular os leitores, de seu capítulo, a uma maior aplicação da prática de lembrar na Educação Básica. Os autores fornecem exemplos de práticas de lembrar e sugestões de jogos e atividades, que podem ser adaptados à Educação Básica, aumentando as possibilidades de utilização dessa estratégia.

Em *A importância do ensino de história nos anos iniciais da Educação Básica: uma articulação entre ensino de história, alfabetização e pedagogia histórico-crítica*, Ligia Aparecida Ramos, Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira e

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter realizam uma revisão de literatura sobre o ensino de História nos Anos Iniciais em articulação com o processo de alfabetização fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. As autoras fizeram uma revisão integrativa de literatura, relacionada a essa temática, a partir dos levantamentos de dados realizados no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), analisando as possibilidades de articulação entre a disciplina de História e o processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério
Marisa Noda

PRIMEIRA PARTE
EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO
E PLANEJAMENTO

AValiação EXTERNA EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, POSSIBILIDADES

Antonio Carlos de Souza

Considerações Iniciais

O debate sobre a avaliação externa em larga escala está vinculado às transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no cenário internacional e no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, decorrentes da reestruturação produtiva, da mundialização do capital e da revolução tecnológica, que se articularam de modo orgânico ao ideário e às orientações do neoliberalismo. O modo de regulação neoliberal implicou, por sua vez, mudanças no papel e na forma de atuação do Estado, bem como nas políticas educacionais, que passaram a ser orientadas, cada vez mais, pela lógica do mercado capitalista.

Por esta razão, é importante discutir as temáticas diversas sobre a avaliação externa em larga escala, sua história, o surgimento do Estado regulador ou avaliador, o aumento dos testes standardizados, as suas diferentes concepções, o seu surgimento, o papel das agências de avaliação nacional e internacional, o cenário midiaticizado em torno da avaliação e dos *rankings* na educação, a responsabilização das instituições, dos gestores e professores pelos resultados obtidos. É importante, também, abordar o surgimento da avaliação externa em larga escala como um campo de disputa e de estudo; o debate crítico em torno dos indicadores educacionais; a psicometria e a avaliação por testes como marcos metodológicos; o papel das comissões próprias de avaliação; a autoavaliação dos cursos e das instituições; as repercussões da avaliação como instrumentos de regulação da

política educacional, do planejamento e da gestão institucional; e a interferência da avaliação no trabalho pedagógico.

Neste capítulo, apresentamos uma discussão generalizada sobre a avaliação externa em larga escala, sem a pretensão de trazer todas as temáticas acima mencionadas, mas procurando organizá-las dentro de uma reflexão de conjunto. Tais temáticas são, também, discutidas conjunto ou especificamente por muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros, de diferentes perspectivas teóricas, que têm publicado suas pesquisas em periódicos acadêmicos, capítulos de livros, livros autorais. Procuraremos apresentar algumas destas referências, como indicações do nosso estudo e proposta de posteriores discussões sobre a problemática da avaliação externa em larga escala.

Definições e concepções de avaliação externa em larga escala no contexto histórico brasileiro

A questão da avaliação externa em larga escala ocupa um lugar central nos processos de sistematização e de ordenamento escolar, pedagógico e curricular; das propostas educacionais, em disputa e em franco enfrentamento na história da educação brasileira, especialmente a partir da década de 1980. Elucidar esse embate é uma tarefa essencial para compreender os movimentos e ideias sobre a sociedade, a educação e a escola.

As pesquisas sobre o problema da avaliação externa em larga escala são muitas e buscam identificar as contradições entre a sociedade, a educação e a escola. Há autores que afirmam ser possível reconhecer, no Brasil, as silhuetas de um sistema nacional de avaliação, muito mais do que, efetivamente, um sistema nacional de educação. Sá Barreto (2001), por exemplo, aponta duas tendências de sistematização de estudos e de pesquisas sobre a questão da avaliação no Brasil: uma vertente que se dedica à avaliação da qualidade do ensino e outra voltada para a busca de compreender os processos de ensino e

de aprendizagem dos alunos na educação básica. Destaca-se, ainda, que a superação de análises crítico-reprodutivistas, que consideram a escola como reprodutora das situações sociais vigentes, poderia acrescentar efetivas propostas de transformação da dinâmica avaliativa no sistema educacional brasileiro e nas escolas, na perspectiva de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Um dos discursos reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria escola pelos atores educacionais. Ele vem sendo reforçado pela expansão do regime de ciclos escolares, cujos pressupostos são o de garantir a continuidade da escolarização sem as rupturas provocadas pela repetência e o de possibilitar a criação de condições para que a escola trabalhe diferentemente com a diversidade dos alunos. O outro discurso propõe-se a oferecer indicadores da qualidade do ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e recorre à avaliação externa do rendimento escolar. Assenta-se, por sua vez, na apreciação exclusiva de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando não só muito valorizadas socialmente, como incorporadas nas próprias diretrizes do ensino (Sá Barreto, 2001, p. 62-63).

Uma das principais questões desse esforço institucional de modernização e de suposta melhoria do sistema educacional e escolar brasileiro residia na compreensão do que se entende ou se definia por avaliação externa em larga escala. O que podemos considerar, como crítica histórica, é que esses dois

princípios se encontram política e pedagogicamente superados. Não são as campanhas, de nenhuma natureza ou de nenhuma aventada criatividade, que haverão de mudar a educação e a escola e, mesmo em extensão, a sociedade e a realidade. Igualmente, não se mudará organicamente a educação e a escola com proposições endógenas, exóticas, externas, internas, técnicas e pseudopolíticas, sem definir questões estruturais e anteriores sobre a função social e política da prática escolar.

A verdade histórica é que nossa Educação tem exercido com esmero duas funções: contribuir para a legitimação da crença de que os pobres são culpados pelo seu fracasso e propiciar a poucos o acesso às trilhas que conduzem ao protagonismo político, cultural e social (Siqueira, 2019, p. 58).

Essa síntese histórica e política expressa a premissa de nossa proposição superadora: a compreensão de uma concepção de avaliação externa em larga escala que se fundamente numa nova interpretação da significação política e social da educação e da escola. Trata-se de lograr e definir o determinante político da educação e da escola, capaz de engendrar uma concepção de avaliação que não se reduza a uma nova versão do “entusiasmo pela educação” nem igualmente se converta numa nova modalidade de “otimismo pedagógico”.

Um dos discursos reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria escola pelos atores educacionais. Ele vem sendo reforçado pela expansão do regime de ciclos escolares, cujos pressupostos são o de garantir a continuidade da escolarização sem as rupturas provocadas pela

repetência e o de possibilitar a criação de condições para que a escola trabalhe diferentemente com a diversidade dos alunos (Sá Barreto, 2001, p. 62).

Assim, não precisamos de muitos esforços interpretativos para considerar que tais atitudes são próprias de metodologias que podem ser interpretadas como expressões renovadas do requentado otimismo pedagógico republicano. A manutenção dessas formas de produção e de representação da função social da educação e da escola destoa da basilar concepção da educação como direito e do direito à educação (Nunes, 2021).

Por conseguinte, o controle e a regulamentação da educação básica brasileira, na maior parte dos casos, são de responsabilidade das unidades da federação que criam os seus sistemas próprios de ensino, e muitos deles criam práticas próprias de avaliação. No âmbito federal foi criado, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de avaliar o desempenho dos sistemas estaduais de educação.

A pretensão é a de transformar a avaliação em um instrumento de mudança da realidade educacional, substituindo, porém, as políticas de corte universalista pelas estratégias particularistas, que visam a atenção a grupos específicos e que vêm se tornando a regra nas políticas da área (Sá Barreto, 2001, p. 59).

O SAEB é composto por diversas avaliações externas em larga escala, como a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, também denominada de Prova Brasil, criada em 2005, e que não busca avaliar exclusivamente o sistema, mas sim o desempenho de municípios e escolas. Em 2008, passou a ser aplicada a chamada Provinha Brasil, que tem por objetivo avaliar o estágio da alfabetização dos alunos das escolas públicas

(Shiroma; Zanardini, 2019, p. 119-120). Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e um dos seus principais ícones foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tinha como a finalidade monitorar o desenvolvimento da educação básica e determinar metas para serem atingidas até o ano de 2022.

Dessa forma, conceituar avaliação, suas tendências e perspectivas, não é uma tarefa simples, pois envolve um conjunto de questões, subjetivas e objetivas, conforme descrito acima. No entanto, entende-se que avaliar, mais do que resultado, é um processo de conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito, e, para se realizar uma avaliação, é necessário investigar, diagnosticar o objeto ou o sujeito avaliado, observar suas características principais, bem como reconhecer os sentidos e significados oriundos do processo avaliativo (Souza, 2012).

Desse modo, a essência da avaliação constitui em uma investigação realizada de forma crítica sobre uma situação. Essa investigação permite “compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão” (Cappelletti, 2002, p. 32) e esse processo influencia intencionalmente a realização de estudos, reflexões, releituras, promovendo ações/decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas e de relevância teórica e social.

Assim sendo, a avaliação “é um campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos” (Gatti, 2009, p. 8) e que fazem parte deste campo subáreas, como, por exemplo, a avaliação institucional e a avaliação de programas. O campo da avaliação como um todo, em especial o de políticas públicas, é relativamente novo no Brasil, por isso, sujeito a críticas ideológicas que mostram que a massa intelectual envolvida,

embora ainda pequena, vem crescendo em função de programas avaliativos.

Chamamos de *avaliação externa* toda avaliação que é realizada ou idealizada por órgãos externos à escola. Ela é pensada e montada fora da escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não. Ela receberá o nome de *avaliação de larga escala* se for aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal. Ela ainda pode ser chamada de *amostral* – caso avalie somente alguns alunos deste sistema – ou *censitária* – caso avalie todos os alunos matriculados numa mesma série de determinado sistema de ensino (Santana, 2018, p. 38).

A avaliação externa em larga escala da educação básica brasileira teve, na sua história, alterações nos procedimentos e nas concepções que a norteiam, às vezes valorizando mais os objetivos processuais e relacionados com a criação de uma cultura de avaliação pelos envolvidos no processo educacional e outras vezes dando ênfase à produção de resultados que pudessem contribuir para monitorar a situação educacional brasileira e para subsidiar os formuladores de políticas públicas (Bonamino; Franco, 1999, p. 112).

Outra alteração também se dá na descentralização da avaliação, com a ideia de envolver os diversos setores da sociedade civil ligados à educação, mas esta ideia é efetivada “na perspectiva da terceirização, junto a instituições privadas, tanto da elaboração das provas aplicadas aos alunos como da condução do processo de aplicação dos testes e de análise dos resultados” (Bonamino; Franco, 1999, p. 118).

O processo de implantação da avaliação no sistema educacional brasileiro está inserido em um processo de reforma do Estado, no qual se tem a desresponsabilização deste pela oferta da educação. Desta forma, a escola se torna foco principal das políticas, em que se confunde autonomia da escola com culpabilização pelos resultados. A competição entre estabelecimentos escolares, induzida pelos processos de avaliação, é transformada em princípio pedagógico, ou seja, a simples competição entre escolas levaria à melhoria da educação. Ao seu lado, tem-se que os objetivos da educação são voltados exclusivamente para os fins econômicos, desconsiderando as outras dimensões humanas. A história aqui narrada não está em seu ponto final. A avaliação da educação tem um potencial emancipatório, que aflora com a adoção de políticas de avaliação que visem, por sua vez, a igualdade e o desenvolvimento humano (Rothen, 2018, p. 33).

A avaliação, considerada como política pública, em uma sociedade capitalista, de classes, reprodutora da desigualdade social, regida pelo capital, “caracteriza-se como um conjunto de ações políticas que materializam uma determinada forma de controle estatal” (Shiroma; Zanardini, 2019, p. 118).

Algumas questões políticas e conceituais sobre a avaliação externa em larga escala no contexto histórico brasileiro e internacional

A partir da década de 1980, houve uma crescente sofisticação na produção de instrumentos e modelos de avaliação externa em larga escala na educação brasileira, como projetos e políticas públicas, tanto na elaboração, implementação, quanto na estratégia de intervenção governamental e estatal, por isso a importância de compreender a relação que se estabelece entre

“Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (Höfling, 2001, p. 30).

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. [...] essas mudanças se explicitam por uma tríplice crise: do sistema capital, ético-política e teórica. No plano mais profundo da materialidade das relações sociais está a crise da forma capital (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 94).

O foco do modelo de avaliação brasileiro, construído a partir da década de 1980, no movimento neoliberal, de globalização, é nortear a expansão da educação com a regulação estatal do sistema e o estímulo à concorrência entre as instituições escolares brasileiras, com a criação de índices que permitem o ranqueamento dessas instituições. Tais encaminhamentos fazem parte da política neoliberal de responsabilização individual e coletiva das instituições escolares. Este encaminhamento faz parte de um “Estado Gerencial” (*Managerial State*), termo cunhado por Newman e Clarke (2012), que busca definir um conjunto de transformações culturais e políticas efetivadas na Grã-Bretanha nas décadas de 1980 e 1990.

Outro conceito utilizado para o intento do neoliberalismo é de *accountability*, termo usado nas políticas educacionais na década de 1960, a partir de uma proposta do senador estadunidense Robert Kennedy, no sentido de cobrar das escolas a responsabilidade pelos resultados das políticas destinadas à comunidade negra (Vianna, 1995). Em português, o termo *accountability* é traduzido normalmente como “prestação de contas” ou “responsabilização”. Dias Sobrinho (2003, p. 39)

traduz como “a obrigação de provar que os resultados obtidos e mensuráveis correspondem a certos padrões externamente convencionados”.

No Brasil, o neoliberalismo se consolida a partir da década de 1980, como processo político e econômico de privatizações e terceirizações. Sob a intervenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial, em políticas públicas e educacionais brasileiras, evidencia-se a expansão de políticas mais convenientes aos interesses do capital que contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais que viabilizam sua inserção e operacionalização, conforme as orientações das agências que monitoram as metas acertadas nos acordos de cooperação. Neste contexto, cria-se o sistema de avaliação em larga escala brasileiro, presente e legitimado pela legislação federal, elaborado no contexto social neoliberal, especificamente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996) que, no Art. 9º, explicitou a incumbência da União:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

Para Cury (1998), a avaliação é o eixo nodal da LDB/1996, pois instrumentalizou um caminho para a construção de um “sistema nacional de avaliação”, deixando para trás o projeto da constituição de um “sistema nacional de educação”. Além disso, a LDB/1996 atribuiu à União “um poder tão grande que jamais governo algum o deteve” (Cury, 1998, p. 76). Portanto, como a avaliação da educação é afetada pela política adotada

nos contextos sociais, políticos, “as funções da avaliação têm que ser [...] compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas [...] a avaliação é, ela própria, uma atividade política” (Afonso, 2009, p. 19). Essa avaliação gera efeitos políticos, tais como o ranqueamento das instituições de ensino, diferentes recursos para as escolas e a aceitação de níveis diferentes de ensino dentro de um mesmo sistema.

Quando pensamos em políticas públicas, não se pode ignorar o tipo de Estado como uma “organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social” (Afonso, 2001, p. 17). Dale (1994) afirma que o Estado não pode ser visto como algo abstrato ou até mesmo neutro, nem tampouco deve ser confundido com governo. Para o autor, a maneira como o Estado administra suas contradições e conflitos evidencia quais são as suas preocupações centrais, por isso, é importante conhecer as políticas educacionais adotadas pelo Estado.

De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 28), o “Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização”. Tal Estado criou os sistemas avaliativos, portanto, como uma forma de controlar a educação. A concepção de “Estado Avaliador”, proposta por Guy Neave (1988), ajuda a compreender este movimento aparentemente ambíguo de afastamento e controle, no qual o Estado se afasta e, ao mesmo tempo, aumenta o seu controle sobre a educação.

Às instituições escolares é dada uma suposta maior autonomia para que elas realizem a sua regulação, ao mesmo tempo em que são submetidas à avaliação dos seus resultados, tendo, assim, uma microautonomia e um macrocontrole. A escola,

uma vez inserida no mercado, é avaliada pelo seu produto final: a aprendizagem dos alunos. Com os resultados da avaliação e com os seus respectivos ranqueamentos, realiza-se uma regulação pelo mercado (Neave, 1988).

A flexibilização da produção e do consumo, por sua vez, vem orientando cada vez mais as demandas por formação de trabalhadores, considerando os novos perfis profissionais e a necessidade do desenvolvimento de novas competências e habilidades profissionais. Os novos processos de regulação das políticas públicas e, particularmente, das políticas públicas educacionais, passaram a ser conduzidos por uma perspectiva de Estado-mercado, consubstanciando o chamado *Estado avaliador* (Oliveira, 2018, p. 12).

Tendo como ênfase o estímulo à competição, as avaliações normalmente são externas, somativas e possuem como principal objeto os resultados (Dias Sobrinho, 2004). A educação deixa de ser considerada um bem público e passa a ser tratada como um bem de consumo, que pode ser adquirido, inclusive, de forma desigual; as pessoas, por sua vez, deixam de ser cidadãs e se tornam clientes. Como os Estados nacionais não deixam de criar currículos e estruturas organizacionais centralizadas, o discurso da autonomia da escola legitima os processos de avaliação e de diminuição do financiamento da educação (Barroso, 2005).

Nesse contexto, desde os anos 1980 a avaliação vem sendo implantada em vários países por meio de testes estandardizados com ênfase em resultados ou produtos educacionais. A avaliação educacional passa a servir, por um lado, para o controle e regulação do Estado e,

por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, objetivando maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo, a meritocracia e a competência (Oliveira, 2018, p. 12).

Essa perspectiva de avaliação também contribui para imputar maior responsabilidade às escolas e aos professores pelo rendimento dos alunos, desconsiderando condicionantes históricos e objetivos produzidos pelas políticas educacionais ou pela ausência do Estado no cumprimento do seu dever de ofertar ensino de qualidade para todos como um direito social. No caso do Brasil, os dados resultantes dos próprios testes ou exames não têm evidenciado, em geral, uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos, indicando que as alterações esperadas por intermédio dos testes ou exames não vêm ocorrendo efetivamente.

Ao Estado cabe avaliar a educação, mas ele se exime da responsabilidade pela qualidade desta propagando um discurso que culpabiliza a escola pelos seus fracassos, pois, aparentemente, as unidades escolares têm mais autonomia que outrora. O Estado não deixou de controlar a educação, pelo contrário, ele aumentou seu controle sobre ela. Por isso é possível afirmar que o Estado não é “mínimo”: ele simplesmente modificou a forma de controle. As avaliações e a importação das ideias de mercado surgem amparadas e defendidas pelo Estado [...] a própria política de Estado adotou uma postura de instituir a lógica do mercado dentro de suas instituições, atenuando as fronteiras entre um e outro (Santana, 2018, p. 42).

O processo de avaliar tem uma natureza política que, para gerar alguma mudança que resulte num aumento da qualidade de ensino, deve ser integradora. Ela não pode ser vista

como uma avaliação do produto, aparecendo desconectada do contexto, pelo contrário: a avaliação institucional deve ser holística e integrar o sistema de ensino. Para que isto aconteça, a avaliação deve ser assumida pela escola. Caso não o seja, ela gerará resistência no sistema de ensino e produzirá imagens distorcidas da realidade (Sá, 2009). A avaliação institucional, ou qualquer outro tipo de avaliação, não pode ser reduzida a alguns procedimentos técnicos que são orientados por obsessões métricas.

A discussão sobre avaliação educacional requer uma discussão sobre o que se entende por qualidade em educação, pois, no conjunto da legislação educacional e nas orientações sobre avaliação, a criação e a utilização de indicadores, é expressado que o processo avaliativo tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação. Franco (1992) observa que a questão do que é qualidade em educação é um assunto sempre em pauta na discussão de educadores e na plataforma de candidatos ou eleitos a cargos públicos. O conceito de qualidade em educação é apresentado sob diversas abordagens dos estudiosos da área da educação.

Demo (2005), por exemplo, compreende e distingue duas dimensões da qualidade, relacionadas entre si, as quais denomina de “formal” e “política”: qualidade formal no sentido de versatilidade dos meios e do estilo metodológico, processual, científico e, por qualidade política, a intensidade democrática e ética frente aos desafios e aos valores sociais. No espaço educativo, qualidade pode ser compreendida como “intensidade da formação humana, para fazer da vida e da realidade oportunidade de desenvolvimento individual e coletivo” (Demo, 2005, p. 109). Para Dias Sobrinho (2008), apenas se pode falar de qualidade em educação se esta tiver relevância social.

A qualidade é também compreendida como “produto de um processo de avaliação institucional construído

coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola” (Freitas, 2005, p. 911), de “uma negociação ampla e responsável com os atores da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente” (Freitas, 2005, p. 929). O conceito de qualidade também é entendido como atendimento escolar. Enfim, qualidade é um conceito historicamente produzido, que reflete posicionamento político e ideológico.

Nos tempos mais recentes, especificamente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto do Ensino Fundamental, em 2017, quando do Ensino Médio, em 2018, a questão da avaliação e a concepção de qualidade em educação estão explicitadas na Pedagogia das Competências e Habilidades, de abordagem reducionista, quantitativa, contabilista, meritocrática, emulativa e seletiva, em seguimento ao modelo econômico capitalista e político liberal de hegemonia da classe dominante.

Considerações Finais

Este capítulo procurou demonstrar que há um modelo hegemônico de sociedade, fundado no modo de produção capitalista e na organização social liberal, e implicação deste modelo na organização e prática escolar e educacional. No entanto, essas múltiplas determinações fazem parte de um campo de luta, de disputas, com modelos antagônicos de sociedade, de ser humano, de educação contra-hegemônica, como na perspectiva da histórico-crítica, fundamentado no materialismo histórico-social ou filosofia da práxis. “[...] é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive” (Magalhães; Marsíglia, 2017, p. 244).

Neste sentido, pensar a educação e a avaliação requer uma análise “crítica, radical, de conjunto” (Saviani, 2002, p. 17), do processo de organização da sociedade, assim como do processo de ensino e aprendizagem, a relação entre vários elementos, como o conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido (o quê), as condições subjetivas e objetivas dos alunos, o objetivo da educação, os recursos, as condições objetivas de realização do trabalho educativo docente. Por isso, a educação e a avaliação educacional, em uma perspectiva contra-hegemônica, têm sua radicalidade em relação ao posicionamento político, como práxis social e educativa revolucionária.

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata (Saviani, 2012, p. 72).

Desta premissa política decorre a concepção pedagógica, no sentido de entender que a avaliação é concebida como uma prática política constante, expressando a projeção de relações e a atribuição de valores na direção das finalidades sociais e culturais da prática educativa, de modo a garantir as pressuposições e as relações que se estabelecem na prática escolar. Nessa direção, tomados como seres históricos e sujeitos políticos, professores e educandos, na relação educacional e escolar, trazem consigo bases e vínculos de classe e de cultura, estabelecendo, no âmbito da escola, relações de apropriação do conhecimento e de adoção de condutas políticas, no sentido de compreensão e intervenção na organização social.

A avaliação se traduz numa permanente consciência dessas diferenças e identidades, dinâmicas e processuais, estabelecidas entre educadores e educandos. Essas disposições apontam para a concepção de que a prática da avaliação não pode ser encarada como mediação redentora e moralizante nem como processo interno de alteração ou dinamização de desempenho. As práticas autoritárias, tanto de planejamento quanto de avaliação, meritocráticas e seletivas, precisam ser superadas por novas coordenadas jurídicas, políticas e pedagógicas.

Estes fundamentos continuam presentes na atual política pública educacional e de avaliação externa em larga escala, centrada em critérios mensurativos também de larga escala, subjacentes a todos os discursos e medidas atuais de avaliação no país. A resultante política de avaliação que decorre dessa concepção de educação e de escola é reconhecida como avaliação por “competências e habilidades”, ainda tão em voga na prática e na atual legislação educacional brasileira, como na atual BNCC, que “materializa uma pseudopolítica curricular pela via do fortalecimento escolar em larga escala com uma sutileza mordaz” (Shiroma; Zanardini, 2019, p. 125).

Por isso, reiteramos nossa crença e militância em uma política, educação e pedagogia histórico-crítica, necessárias para a fundamentação orgânica e transformadora da sociedade, da escola e da educação brasileira. Como não dá para prever o futuro, resta-nos olhar para o passado recente e revitalizar a luta pela hegemonia, ainda em disputa, de um novo modo de produção da vida e nova forma de organização social.

Referências

AFONSO, A. J. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 37, p. 33-48, nov.

2001. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/353/1/37.02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Maria Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação**: Impasses, perspectivas e compromisso. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BARRETTO, E. S. S.; NOVAES, G. T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3839>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/publicacoes/vinte-e-cinco-anos-de-avaliacao-de-sistemas-educacionais-no-brasil-origem-e-pressupostos-volume-1>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BORGES, R. M. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. In: ROTHEN, J. C.; MALHEIROS, A. C. S. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 115-138.

BRANDALISE, M. Â. T. (Org.). **Avaliação educacional**: interfaces, conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2002. p. 13-36.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/ago, 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDEo8/RBDEo8_o8_ESPACO_ABERTO_-_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf. Acesso em 20 abr. 2022.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 2, 1994. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-6-dale.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2013.

DEMO, P. Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, p. 106-115, jan./jul, 2005. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/241. Acesso em: 20 abr. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior, regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J; RISTOFF, D. I. (Org.) **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr-3brp3FM4XRvp96ZHqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 64-70, nov. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/972>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional Caminhando na Contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação. n.º 9. mai/ago, 2009, p. 07-18. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144>. Acesso em: 20 abr. 2022.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas sociais). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lg-jpc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on-line de**

Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 16 fev. 2022.

NEAVE, G. On the Cultivation of Quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, p. 7-23, 1988.

NUNES, C. Duas pedagogias em disputa no limiar da terceira década (2021-2030): quem educa o educador? *In*: CHARLOT, B. (Org.) **Por Uma Educação Democrática e Humanizadora**. São Paulo: UNIPROSA, 2021, p. 60-63.

OLIVEIRA, J. F. Prefácio. *In*: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 11-16.

ROTHEN, J. C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. *In*: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 17-35.

ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SÁ BARRETO, E. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos, **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, p 48-66, agosto/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kTmJXZHH8fkWBG68HvhrFbM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/3925?mode=full>. Acesso em: 2º abr. 2022.

SANTANA, A. C. M. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 37-50.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: Uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, jan./fev. 1992, vol. 21, nº 104, p. 24-31.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

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

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, J. B. Avaliação na educação básica no Brasil: políticas e contradições. In: BATISTA, E. L.; ZANARDINI, I. M. S. (Org.). **Políticas educacionais**: desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2019, pp. 117-132

SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). **BNCC**: educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SOUSA, J. V. Avaliação e regulação na educação superior brasileira: concepção, natureza e finalidades. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Líber Editora/Faculdade de Educação/UnB, 2012. p. 147-170.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995. Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2297>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VIEIRA, I. S. **O papel dos dispositivos de controle curricular**: avaliando a Prova Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em Larga Escala**: foco na Escola. Brasília: Líber Livro, 2010.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO E AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Flávio Massami Martins Ruckstadter
Liliane Milanezi

Considerações Iniciais

Este capítulo tem como tema o ensino remoto e suas possíveis implicações nos processos de avaliação externa na Educação Básica Pública no contexto da pandemia da Covid-19. O avanço da doença pelo mundo provocou mudanças em todos os setores sociais, seja no âmbito da vida privada ou na esfera pública. Logo no início da pandemia, como medida emergencial para conter a propagação da doença, espaços de convívio público foram esvaziados em atendimento a medidas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Tais ações, empregadas pelos governos para contenção do vírus, impactaram de imediato os espaços escolares.

Neste contexto, vivenciamos a adoção de práticas de ensino remoto. Em nosso país, com a justificativa de “minimizar as perdas”, os sistemas escolares implantaram medidas por vezes controversas que afetaram e ainda afetarão a vida de milhões de estudantes e professores. Assim, analisar este processo constitui-se uma tarefa urgente e imperiosa para os rumos futuros de nossa educação escolar pública.

Diante deste quadro, o objetivo deste capítulo foi investigar a relação entre os interesses do capital, as medidas adotadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação para orientar as ações do ensino e da avaliação educacional no modelo emergencial

remoto e as possíveis consequências desse modo de ensino frente ao futuro das avaliações externas. Para tanto, serão utilizados como fontes os documentos expedidos pelo CNE e pelas Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Jacarezinho - PR (SMECE), além de autores que discutem o tema sob uma visão crítica, buscando responder à seguinte indagação: em que medida os interesses do capital, representado pelos Organismos Internacionais e grupos empresariais, direcionaram as práticas avaliativas no Ensino Fundamental em modelo remoto? Neste tipo de investigação bibliográfica e documental, consideramos que as fontes “não falam por si mesmas”, sendo necessário questioná-las. Além disso, como se tratam de fontes oficiais, é sempre importante interpretá-las de maneira crítica considerando o próprio movimento da história e os interesses políticos e econômicos subjacentes à sua elaboração. Nesse sentido, é fundamental promover uma leitura contextualizada: não há documento neutro, uma vez que ele sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o produziu (Bacellar, 2010).

Partimos do pressuposto que este ensino de maneira remota, implantado no contexto da pandemia, limita a capacidade de avaliação realizada pelo professor, principalmente nos anos iniciais da escolarização, em que o processo de aprendizagem necessita de acompanhamento contínuo. Para avaliar as atividades, não basta planejá-las e enviá-las, mesmo que sejam assessoradas de maneira virtual, “[...] dado que estudantes que não tenham feito o dever ou que apresentem maiores dificuldades para solucionar os exercícios propostos podem ficar excluídos desse processo” (Vieira, 2019, p. 774).

Para discutir a questão proposta, abordamos inicialmente o sucateamento que a educação vem sofrendo em prol da perpetuação dos interesses do capital e as medidas elaboradas em

consonância com os organismos internacionais e o empresariado, que implementaram o modelo de ensino emergencial remoto, validado por uma avaliação ilusória. Posteriormente, discutimos as orientações das redes estadual e municipal avaliando em que ponto elas coadunam com as diretrizes internacionais e empresariais que promovem a segregação do ensino à classe trabalhadora sob a falácia de amenizar os danos causados à educação, relacionando a possíveis índices favoráveis nas próximas avaliações externas, tendo em vista o grande número de aprovações e matrículas recebidas que constarão no censo escolar.

A construção legal do ensino remoto e suas relações com os interesses do capital

Mesmo antes da pandemia, a educação básica pública brasileira já passava por um período de desmonte e extremo desgaste. Distante de prover uma formação ampla e integral aos indivíduos, com a implementação da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), a tendência é de que o ensino se torne cada vez mais voltado para a avaliação, particularmente para atingir bons resultados nos testes padronizados. Em um processo que objetiva balizar a qualidade da educação a partir de “competências” e “habilidades”, a BNCC camufla um estreitamento curricular que é consolidado no Ensino Médio.

A ideia de uma base nacional constava na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) de 20 de dezembro de 1996 e em outros documentos elaborados desde então. A exemplo de outros países, o currículo comum visa ajustar o ensino voltado às avaliações em larga escala (Saviani, 2020).

Na década de 1990, sob influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) entre

outros, o Brasil vivenciou um período intenso de reformas na educação. Nesse contexto, teve início o processo de elaboração e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Desde então, houve uma crescente preocupação por parte da comunidade escolar em atingir as notas e metas estipuladas para se alcançar a respectiva qualidade desejada, muitas vezes, concentrando seus esforços em treinar os alunos de acordo com as matrizes de referência, dos descritores e das escalas de proficiência da Prova Brasil, sem preocupar-se com a aquisição da aprendizagem e construção social dos sujeitos (Ruckstadter; Lopes, 2020, p. 285).

Os objetivos da avaliação em larga escala não podem ser confundidos com o que se objetiva na avaliação da aprendizagem conduzida pelo professor. Para que este sujeito possa reorientar suas ações e seu planejamento, faz-se necessário que realize um diagnóstico do que o aluno já aprendeu, tendo como foco da educação a aprendizagem e o consequente desenvolvimento do estudante – e não apenas o resultado em um exame de larga escala. Desse modo, a avaliação que os professores realizam no ambiente escolar se coloca a serviço da própria escola, dos objetivos do ensino, do projeto pedagógico, do currículo e das metodologias. Assim, de modo algum a avaliação da aprendizagem pode ser substituída pela avaliação dos sistemas de ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Num contexto educacional no qual a avaliação tem o sentido de mensurar resultados para “controlar sua qualidade”, acaba ficando de lado “[...] a concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico”

(Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 263). Nesse sentido, faz-se necessário entender como a criança aprende para poder ensiná-la, mas com o “ensino” de maneira remota, como se exigiu no ano letivo de 2020, essa prática é impossível, tornando-se igualmente inconcebível a avaliação nesse contexto. Então por que avaliar os alunos de maneira remota?

No ano de 2018, em campanha eleitoral, Jair Bolsonaro, sem embasamento pedagógico nenhum, proclamava que o ensino poderia ser à distância desde o Ensino Fundamental como forma de “combater o marxismo” e “baratear” a educação (Evangelista; Souza, 2020). Posteriormente, à sua posse como Presidente da República, a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, defendia o *homeschooling*, garantindo aos pais que ensinando em casa poderiam gerenciar o que os filhos aprendiam. Estes não eram apenas pensamentos alucinatórios de quem nunca esteve à frente de uma sala de aula ou um mau agouro do que poderíamos esperar para a educação brasileira. Grandes empresários davam suporte para suas falas, à espreita de oportunidades e “[...] articulados para a defesa de seus interesses, entre eles a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), cuja presidente é irmã do atual Ministro da Economia, Paulo Guedes” (Evangelista; Souza, 2020).

Dessa maneira, embora seja um acontecimento nefasto, a pandemia apresentou-se como justificativa para muitas mudanças, principalmente na educação. Devido à disseminação mundial da Covid-19, em meados de março de 2020, as escolas que recém haviam iniciado o calendário letivo paralisaram suas atividades em cumprimento ao distanciamento social exigido em casos de pandemia, para evitar aglomerações e o contágio pelo vírus.

O CNE orientou as redes de ensino do país, em todos os níveis, etapas e modalidades, a reorganizar suas atividades. A situação foi se prolongando e persistiu o ano todo. O Ministério da Educação, em meio a vários escândalos e trocas de ministros,

seguia o posicionamento do Presidente da República, negando a gravidade da situação, e o CNE indicou a continuidade das aulas de maneira remota, por meio de Nota de Esclarecimento de 18 de março de 2020. Nela, o CNE ressaltava a autonomia das autoridades dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital para autorizar a realização de atividades à distância nos seguintes níveis e modalidades de ensino: fundamental, médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e educação especial (Brasil, 2020b).

Estados e municípios tiveram que se adequar, então, buscando estratégias para colocar em prática esse formato de ensino, pois eram totalmente despreparados, tanto nos aspectos físicos e tecnológicos quanto na formação dos professores e condições financeiras de todos os envolvidos em adquirir os meios tecnológicos para tal, principalmente os alunos de classe mais pobre. Em contrapartida, rapidamente muitos colégios particulares se organizaram por meio de plataformas virtuais e aulas *online*, proporcionando aos mais abastados condições mínimas de continuar a aprendizagem.

Somando-se a isso, toda a população passava por grande estresse emocional, além da crise financeira e uma onda de negacionismo que se espalhava pelo país, refutando conceitos científicos e disseminando *fake news* incentivadas pelo próprio Governo Federal, que teve suas postagens apagadas por alegações falsas (Marques, 2020), ocultadas por disseminar mentiras (G1, 2020a), e marcadas como enganosas (*Twitter*, 2021) em suas redes sociais ao insistir na divulgação de tratamento precoce e medicamentos sem comprovação científica em objeção ao desenvolvimento da vacina, causando atrasos para o Brasil em relação a outros países.

Logo no início do distanciamento social, organizações internacionais entraram em ação, visando defender e perpetuar os interesses de mercado,

[...] a OCDE (2020) e a UNESCO (2020) sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida. As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos. De outro lado, defendem a tese da incapacidade dos professores para lidarem com a situação, resultando na proposta de reconversão docente via formação contínua, “ágil e efetiva”, tendo em vista superar a deficiência. A formação de gestores e familiares também está no horizonte, seja porque é preciso uma liderança competente, seja porque os pais teriam necessariamente de se transformar em “auxiliares de ensino” (Evangelista; Souza, 2020).

Esse modelo de educação vem sendo defendido há anos pelo capital, “[...] um modelo referenciado na agenda empresarial (balizada pelo capital humano e pelas competências), uma pedagogia que tentam viabilizar à revelia das/das professoras/es e das/os estudantes” (Colemarx, 2020, p. 9). Assim, buscando consubstanciar as requeridas mudanças, o “Movimento Todos pela Educação”, organização liderada por grandes empresários programaram debates virtuais em união com o CNE, em que recebeu membros da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho de Secretários de Educação (Consed) e do Banco Mundial (BM) entre outros. Concomitantemente à publicação de documentos pelo Banco Mundial, Unesco e OCDE, o “Movimento Todos pela Educação” publicou nota referente ao mesmo assunto, visando a difusão da ideia do ensino remoto, e “[...] consolidar

na opinião pública, rapidamente, o consenso antes forjado.” (Fiera; Evangelista; Flores, 2020).

Durante esse processo, professores e alunos não foram inseridos como participantes do debate, não foram ouvidos nem ao menos consultados. Durante o ano todo, porém, foram divulgadas e popularizadas pelas redes sociais *Facebook*, *Pinterest* e *WhatsApp* imagens com frases afirmativas de que “heróis de verdade não usam capa, eles ensinam” e “chamados para a batalha sem giz, sem quadro, deram show”, acrescentando ainda que “nunca duvide deles, se não tiver ferramentas, eles criam”, omitindo que, para ensinar, eles tiveram que investir seu próprio dinheiro em aparelhos e internet que suportassem arquivos e mensagens. O “show” que deram foi de dentro de suas casas, em meio aos filhos e demais familiares que estavam na mesma situação, todos ao mesmo tempo. E a criatividade para suprir a falta de ferramenta ou mesmo de devolutiva dos alunos que não se encontravam em condições de realizar as atividades? Muitas vezes à custa de crises de ansiedade e ansiolíticos para suportar tal situação, tendo em vista que “[...] as consequências da pandemia (adoecimento físico e mental) e a demanda do trabalho remoto atingiram boa parte dos docentes de instituições públicas e privadas [...]” (Menezes; Martilis; Mendes, 2020, p. 53).

Entretanto, estes aspectos foram camuflados e se incutiu na sociedade e em vários professores a falácia do “dom de ensinar”. Apesar de não ter a obrigatoriedade dos dias letivos exigidos por lei, os docentes tiveram todo o seu tempo “[...] abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.” (Saviani; Galvão, 2020, p. 43).

De acordo com o artigo 24 da LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino

médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil, 1996). Esse “efetivo trabalho escolar” refere-se a atividades de ensino em modo presencial, que numa visão crítica constitui-se no “[...] movimento prática-teoria-prática por meio do diálogo com os conhecimentos acumulados historicamente” (Ruckstadter; Oliveira; Ruckstadter, 2020, p. 6), sendo essencial a interação professor-aluno e a observação dos avanços e ritmos de aprendizagem de cada um.

Em face do distanciamento social a que as escolas foram submetidas para evitar a disseminação da Covid-19, o Governo Federal assinou a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, na qual dispensou para o Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, embora tenha mantido a carga horária de 800 horas (Brasil, 2020a).

Ao buscar adequar-se ao novo “modelo educacional”, os sistemas de ensino se depararam com barreiras humanas e infraestruturais, recursos escassos e grande parte dos professores inaptos a utilizar a tecnologia exigida para tal função. Não obstante a estes entraves, havia a grande e principal dúvida de todos os envolvidos no processo educativo: como avaliar a aprendizagem à distância? Há aprendizagem de qualidade no ensino remoto emergencial? Ou vivenciava-se um movimento contínuo e até mesmo desesperador para ambas as partes ao enviar atividades *online* ou mesmo impressas e aguardar seu retorno à distância, enquanto alunos e familiares, muitas vezes sem suporte adequado, entravam em desespero sem o devido auxílio para realizá-las?

Dessa maneira transcorreu o ano letivo de 2020 (e boa parte do ano de 2021). O ensino remoto determinou a exclusão da grande parte dos estudantes da escola pública, destacou a precarização e a intensificação do trabalho docente e principalmente tentou implantar a ideia como “o novo normal” da

educação perante a sociedade, enquanto grandes empresas e organizações multilaterais garantiam lucros ao oferecer os subsídios necessários para que este formato educacional se efetivasse.

Nunca será demais lembrar que todo avanço do capital nas fronteiras de seus padrões de acumulação, implica, simultaneamente, na consecução de novas formas de expropriação de mais-valor (valorização do valor) e, por outro lado, na busca por conformação da força de trabalho a essas próprias formas (Seki; Souza; Evangelista, 2019, p.116).

Não obstante um modelo de ensino esvaziado de objetivo e conhecimento, há que se destacar o foco dado ao processo de avaliação e a forma como proceder nesse processo virtual.

Certamente processos avaliativos fazem parte da rotina de trabalho do professor interessado em conhecer o nível de apropriação pelos alunos dos conhecimentos ensinados, para reorientar suas aulas, para identificar onde estão as dificuldades dos alunos, para rever metodologias de trabalho. A avaliação processual e ao fim do ano permitem aferir a possibilidade do aluno prosseguir seus estudos ou não. Avaliar é preciso. Contudo, nos últimos tempos, a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores (Shiroma; Evangelista, 2011, p.134).

Sem ter a oportunidade de conhecer a realidade vivenciada pelos alunos ao realizar as atividades, sabendo que estes, muitas vezes oriundos de famílias pobres, com pais

semianalfabetos, não teriam apoio pedagógico em suas casas, os professores encontraram-se frente a orientações recebidas pelo CNE, destacando “[...] sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos [...]” (Brasil, 2020c), direcionando a aprovação em massa, tanto nas redes públicas quanto nas particulares, que vinham perdendo alunos que cada vez mais migravam para as escolas públicas devido às condições financeiras.

Embora seja exaltado o ato heroico de ensinar sob quaisquer circunstâncias, considerado um “dom” que o professor está destinado a executar por “amor”, na mesma medida o professor é responsabilizado pelo contexto vivenciado. Entre acusações de estar em casa, de férias, incentivadas pelo próprio Presidente da República, ao anunciar em sua *live* semanal no *Facebook*, que precisavam reabrir as escolas e que professores não querem trabalhar e instruir seus alunos (UOL, 2020), negando a gravidade da situação, o papel do professor é desvalorizado e desacreditado na sociedade.

Consequentemente, os impactos negativos desse modelo de ensino irão se refletir nas avaliações em larga escala e o professor será mais uma vez apontado como cerne do processo educativo, que não soube cumprir o seu “papel”. De acordo com a meta 7 do PNE, o país deverá “[...] atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM)” (Brasil, 2014), tendo sido reelaborado o Saeb no contexto da pandemia, para ser aplicado em todas as turmas em 2021, causando um estranhamento, pois o ensino/aprendizagem não se consolidou de forma remota para a maioria dos alunos da rede pública oriundos de classes menos abastadas. Esse modelo remoto, imposto à educação no

ano de 2020, por suas implicações e consequências, deveria ser motivo para anular e não ampliar as futuras avaliações em larga escala. Sendo assim, qual o objetivo de mensurar a qualidade da educação efetuada nos moldes de um ensino que não se consolidou?

Os organismos internacionais, ao tomarem a frente das orientações para a educação remota realizando seminários, elaborando documentos e discutindo o futuro do ensino durante a pandemia, impõem sua ideologia de forma que apresentam soluções para os problemas e as divulgam como as melhores alternativas para a classe trabalhadora não ficar “para trás”.

O Estado do Paraná, por meio da **Resolução nº 1.522/2020** estabeleceu a oferta de atividades não presenciais em todas as modalidades, definindo em seu Art. 3º:

As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas, materiais impressos e outras assemelhadas (SEED, 2020).

De acordo com o Art. 5º, as atividades não presenciais seriam ofertadas pelas instituições de ensino, sob responsabilidade do professor, porém sem estar no mesmo espaço físico que o aluno. Os professores e instituições deveriam adotar metodologias utilizando recursos tecnológicos que seriam utilizados pelos alunos em equipamentos particulares, emprestados pela instituição ou públicos. Estas atividades estariam vinculadas ao controle de frequência do estudante e seriam utilizadas para sua avaliação.

O acesso às aulas virtuais foi disponibilizado por meio do “Aplicativo Aula Paraná” sem custos de internet. Porém nem todos os alunos possuíam estrutura física e tecnológica necessárias para acompanhar as aulas. Muitos estudantes da zona rural não conseguiam acesso à internet, sendo prejudicados e os pais tiveram que utilizar o auxílio emergencial para subsidiar a aprendizagem dos filhos (Torres, 2020).

No entanto, tentou-se difundir uma ideia de meritocracia, ressaltando casos individuais que serviriam como exemplo. Não obstante, as diversas situações de efetiva desigualdade das condições de aprendizagem de alunos com baixa renda, foram divulgados pela mídia casos de alunos que se colocavam em situações extremas para participar das aulas e não perder conteúdo, como o de um garoto, morador da zona rural no Sul do Paraná, que o pai montou uma cabana no meio do pasto para ele assistir aula, pois era o único lugar que havia sinal de internet (Brodbeck, 2020). Da mesma forma, uma menina que utilizava a internet dos vizinhos de sítio, tendo para isso que andar um longo caminho. A reportagem enfatizou sua paixão pela educação e destacou que a menina de 10 anos não media esforços para aprender (RPC, 2020).

Ao incentivar e orientar para o uso da tecnologia, os Organismos Internacionais e o empresariado não se preocuparam com as desigualdades sociais e financeiras que grande parte da população a que seriam ofertadas está inserida, haja vista que o fator socioeconômico “[...] continua a ser determinante no quadro da distribuição das oportunidades educacionais” (Vieira, 2019, p. 751). A participação do “Movimento Todos Pela Educação” nesse processo, com o discurso de que a educação não poderia sofrer atrasos, visava garantir a utilização dos meios virtuais que seriam oferecidos às redes públicas para viabilizar seus interesses.

Muitas notícias exaltaram a “vontade de aprender”, o “empenho” e a “dedicação” dos alunos e professores para vencer as barreiras que estão sendo enfrentadas durante a pandemia (RPC, 2020), reforçando na sociedade a ideia da meritocracia, subjugando a responsabilidade do sucesso escolar ao trabalho do professor e apenas à vontade do aluno, sem levar em conta os fatores externos, principalmente econômicos.

O Art. 7º da **Resolução nº 1.522/2020** assegurou a transmissão de videoaulas em canais de TV aberta e a disponibilização dos materiais das aulas no *Google Classroom* com possibilidade de interação com os professores em tempo real. Posteriormente, por conta da dificuldade de acesso às videoaulas foram disponibilizadas também em canal do *YouTube*, o que não fez diferença para aqueles que não tinham acesso à internet. Nestes casos, a escola imprimiu atividades e os pais as retiravam a cada quinze dias, entregando as que os alunos haviam feito. Entretanto, sem auxílio familiar, vivendo precariamente devido à crise financeira em que o país estava inserido, a casa dificilmente constituiu-se um ambiente de aprendizagem.

Devido ao distanciamento social necessário, diversas empresas e comércios fecharam e muitas pessoas perderam o emprego. Com isso, logo no início das aulas em formato remoto, houve um aumento de 88,2% nas transferências de alunos que saíram das escolas particulares e matricularam-se na rede pública paranaense. A SEED chegou a criar uma ferramenta de matrículas virtual para facilitar o processo (Ritz, 2020).

As ideias debatidas pelos membros das instituições internacionais e do empresariado colocavam-se em prática e, com isso, a educação, mesmo em meio a uma pandemia, tornava-se uma opção extremamente rentável a estas organizações. Diversos estados brasileiros contrataram, com recursos públicos, serviços do *Google* e de canais de televisão, sem que todos

pudessem utilizá-los, tendo em vista os entraves tecnológicos e financeiros das famílias no contexto de crise.

No Paraná, os professores da Rede Estadual de Educação gravarão as aulas e elas, após serem transmitidas em canais de televisão pagos pelo governo, serão armazenadas no *Google for education*. Rio de Janeiro, Paraná e São Paulo divulgaram a possibilidade de firmar contrato com a “Claro, Vivo, Oi e Tim”. (...) A plataforma Google Classroom dobrou o número de usuários mundiais no último mês e chegou a mais de 100 milhões em decorrência da Covid-19 (Souza: Evangelista, 2020, p. 7).

Ao apresentar estas alternativas como viáveis, passa-se a ideia de que ao utilizá-las, os impactos negativos seriam abrandados e a disparidade entre as classes sociais, no que diz respeito à aprendizagem, não seria tão evidente. Quanto à avaliação, em consonância com o Art. 16, inciso IV, os professores deveriam atribuir notas às atividades realizadas pelos alunos de forma impressa e por meio do *Google Classroom*. Contudo, sem ter o mínimo de contato com os alunos, ou ainda que houvesse interação *online*, não havia como avaliar um processo de aprendizagem. Nesse contexto, o trabalho do professor ficou ainda mais precarizado.

O Sistema Municipal de Educação de Jacarezinho e as orientações para atividades educativas durante a pandemia

Com a chegada da pandemia e a necessidade do distanciamento social, os pequenos municípios que tinham sistema próprio de ensino encontraram-se numa situação caótica, com falta de recursos, totalmente à mercê dos dirigentes em seu último ano de mandato, pois se tratava de ano eleitoral. Sem

condições de utilizar recursos virtuais, foram impressas atividades que os pais retiravam a cada 15 dias na escola, devolvendo as anteriores. Entretanto, esses alunos não tinham orientação nenhuma para a realização das atividades, salvo alguns casos, nos quais os professores criaram grupos no *WhatsApp* e mantinham contato com poucos que procuravam auxílio. Neste contexto de crise, “[...] é perverso imaginar que, sem renda, vivendo o estresse, o sofrimento, a dor, a humilhação de sequer lograr alimentos, as famílias tenham condições de assegurar, privadamente, espaços e tempos adequados à aprendizagem” (Colemarx, 2020, p. 7).

O município de Jacarezinho, situado na região norte do Estado do Paraná, iniciou o processo de municipalização no final do ano de 1998 com a **Lei nº 1.354**, de 07 de dezembro de 1998, que “cria o Conselho Municipal de Educação, responsável pela política municipal de educação”, substituída, posteriormente, pela **Lei nº 1.783**, de 28 de junho de 2007, que dispunha sobre a instituição do Conselho Municipal de Educação do município de Jacarezinho e outras providências. O Sistema Municipal de Educação de Jacarezinho - PR foi finalmente instituído pela **Lei nº 1.958**, de 08 de setembro de 2008, uma década depois.

Durante o período emergencial, de aulas remotas do ano letivo de 2020 no município de Jacarezinho - PR, conforme as orientações **da Instrução Normativa 02** de 14 de abril de 2020, as atividades foram elaboradas pelos professores e enviadas para as escolas realizarem a impressão, e aos responsáveis pelos alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, atendidos pela rede municipal, caberia a retirada a cada 15 dias, devolvendo-as realizadas. As instruções sobre a realização das atividades e demais recados pertinentes à aprendizagem deveriam ser definidos pelos respectivos

professores. Quanto ao conteúdo, o item 4 da **Instrução Normativa 02/2020** recomenda:

Atividades Escolares: tem o objetivo de interação social do aluno e, por serem ofertadas fora do ambiente escolar não poderão ser explorados conteúdos novos, onde as mesmas deverão estar no nível educacional/ano que se encontra o aluno, serem adaptadas aos alunos conforme suas necessidades, reforçar os conteúdos já trabalhados, envolver leitura, escrita e raciocínio lógico, **incentivar a criatividade da criança, solidariedade, respeito e cuidado com o outro.** As atividades deverão ser legíveis e formuladas com atenção e responsabilidade pertinentes ao profissional em educação (Jacarezinho, 2020).

Essas instruções coadunam com as orientações propostas nos debates e documentos formulados pelos organismos internacionais e pelo empresariado que orientaram o documento regulatório da Medida Provisória nº 934. Em evento digital, realizado para discutir tal documento, a representante do “Movimento Todos Pela Educação”, Priscila Cruz, pensando no retorno presencial que evidentemente acarretaria prejuízos para os alunos das camadas populares, indicou que as atividades remotas fossem elaboradas como reforço do aprendizado. Dessa forma, ao retornar, propôs que se fizesse uma avaliação diagnóstica da aprendizagem de cada estudante a fim de identificar o nível em que se encontra, tentando mais uma vez firmar na sociedade o conceito de “[...] que o processo educativo está restrito à aprendizagem, esvaziando seu caráter de relação social que envolve instituições, o trabalho dos profissionais da educação e o protagonismo estudantil” (Colemarx, 2020, p. 15).

Em relação à avaliação dos alunos no âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Jacarezinho - PR, por meio da **Instrução Normativa nº 18/2020**, orientou os critérios e procedimentos para avaliar os alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando, em seu Art. 3º, as atividades realizadas pelos alunos e entregues aos professores como instrumentos para avaliação e promoção do aluno para a etapa seguinte.

A **Instrução Normativa 18/2020** destaca ainda, em seu Art. 5º, o dever do professor informar para a coordenação pedagógica o nome dos alunos que estão realizando tais atividades (buscando e devolvendo dentro dos prazos) para que sejam tomadas providências, designadas como “Busca Ativa”, formando uma “rede de proteção em prol do aluno”.

No Art. 6º, inciso I, determina-se que a avaliação seja “realizada de forma processual, somativa e diagnóstica” e, complementando, no Inciso III, orienta a “avaliar cada aluno de acordo com seu desenvolvimento global, características e necessidades individuais e dos desafios que levam à exclusão tecnológica”. A avaliação, como um processo de reelaboração do planejamento para a superação das dificuldades, torna-se impossível nesse contexto remoto, sem a possibilidade de um acompanhamento individual da aprendizagem.

Verifica-se, mais uma vez, a influência das diretrizes internacionais nas orientações quanto à retenção dos alunos no município. O Art. 9º determina que aconteça apenas em casos excepcionais, após minuciosa análise da situação e do desempenho do aluno, comprovando por meio de relatório, que indique se as atividades foram retiradas e devolvidas na escola e se foram realizadas. Junto ao relatório, também deveriam ser anexados os documentos referentes às ações da escola, comprovando que todos os meios, possibilidades e instrumentos foram esgotados em prol de garantir a aprendizagem do aluno.

Ao analisar as diretrizes encaminhadas pelo Estado do Paraná e município de Jacarezinho, percebe-se que, assim como o resto do país, guiavam-se pelas orientações dos Organismos Internacionais, atendendo aos interesses do capital. Observa-se a partir dessas orientações e da realidade social e econômica na qual o país está inserido que, de maneira geral,

[...] as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Ao submeter os professores a condições precárias de trabalho, numa realidade (virtual) que não é a sua e sequer tem formação necessária para atuar, “[...] instrumentaliza-se a docência, rebaixando-a naquilo que tem de mais perigosa ao capital: a mediação da cultura e a contradição inscrita em seu trabalho de lidar necessariamente com modos de compreender o mundo” (Seki; Souza; Evangelista, p.109).

Com a reformulação do novo Saeb, previsto para ser aplicado anualmente a partir de 2021, percebe-se o foco de uma educação pautada por resultados e não pela qualidade.

[...] cresce a preocupação em torno das avaliações como forma de mensurar a qualidade do ensino, através de dados quantitativos. Estes não abrangem as peculiaridades e individualidades dos alunos e em contrapartida incentivam a competição desde o início da escolarização. Por consequência, perde-se no caminho o sentido da avaliação escolar que deve ser pautada nos objetivos do

Projeto Político Pedagógico da escola e contemplar suas necessidades (Ruckstadter; Lopes, 2020, p. 291).

O grande número de matrículas na rede pública recebidas no ano de 2020 de alunos oriundos de escolas particulares e a orientação das redes para “evitar reprovações” garantem 50% dos resultados do Ideb em 2021, uma vez que seu cálculo considera o índice de aprovação obtido no Censo Escolar realizado anualmente e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Conforme as orientações para que não fossem trabalhados conteúdos novos e que o modelo emergencial de ensino remoto transcorresse como um reforço da aprendizagem, cabe aguardar o nível de dificuldade exigido na próxima avaliação em larga escala aplicada pelo Governo Federal, a fim de verificar se a Meta 7 será atingida em todos os níveis de ensino.

Considerações Finais

Embora o ensino emergencial remoto tenha sido amplamente divulgado como forma de substituir o ensino presencial e amenizar as perdas educacionais aos estudantes que não puderam ter acesso à escola durante a grave crise sanitária que atravessamos, professores e alunos seguiram nas incertezas de um processo educacional que possivelmente não se consolidou, em especial para as classes mais pobres.

Muitos dos alunos das escolas públicas tiveram dificuldade para acessar os conteúdos no modelo de ensino remoto emergencial, seja por falta de aparelhos tecnológicos, acesso à internet, dificuldade de aprendizagem ou meio propício para aprender. Com os professores não foi diferente, visto que a classe recebe baixa remuneração, nem sempre conseguindo dispor dos melhores equipamentos e velocidade de dados para acompanhar a evolução tecnológica, ficando obsoletos a essa realidade, além de trabalhar em casa, em meio aos outros

membros da família, aos afazeres domésticos e às pressões sofridas pelo sistema.

Desse modo, continuamos à mercê dos interesses do capital, da formação para o trabalho e da exclusão de classes nas quais a renda financeira dita as regras das oportunidades. Sendo assim, urge a necessidade do debate sobre os objetivos da avaliação da aprendizagem, que seja contextual, diagnóstica, reorientando as ações do professor em prol de uma educação de qualidade, sem estar acoplada a índices quantitativos, sobretudo em um momento tão atípico como este em que vivemos.

Referências

BACELLAR, C. Fontes Documentais. Uso e maus usos dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 23-80.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934**. Abril de 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**. 18 de março de 2020. 2020b Disponível em <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em 05 fev. 2021.

BRASIL. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades**

pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Abril de 2020. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 jan. 2021.

BRODBECK, P. Coronavírus: Menino estuda em cabana montada no meio da roça para conseguir sinal de internet, no Paraná. **G1**. Campos Gerais/Sul, PR, 17 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2020/09/17/coronavirus-menino-estuda-em-cabana-montada-no-meio-da-roca-para-conseguir-sinal-de-internet-no-parana.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2021.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Data do texto: 22/04/2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R. Um “presente de grego” para a educação pública brasileira. **Universidade à Esquerda**. Abril 2020. Disponível em: <https://universidade-a-esquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

G1. Bolsonaro compartilha conteúdo falso, e Instagram oculta postagem do presidente. **G1**, 12 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/05/12/bolsonaro-compartilha-conteudo-falso-e-instagram-oculta-postagem-do-presidente>

tagram-oculta-postagem-do-presidente.ghhtml. Acesso em: 20 Dez. 2020.

JACAREZINHO. **Instrução Normativa nº 02 de 14 de abril de 2020**. Orienta quanto às atividades pedagógicas não presenciais, para a interação social dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Jacarezinho/Paraná. Jacarezinho: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. Gabinete da secretária, 2020a. Disponível em: <http://www.jacarezinho.pr.gov.br/diario> Acesso em: 28 set. 2020.

JACAREZINHO. **Lei nº 1.783, de 28 de junho de 2007**. Dispõe sobre a instituição do Conselho Municipal de Educação do Município de Jacarezinho, Estado do Paraná, e dá outras providências. Jacarezinho: Câmara Municipal, [2007]. Disponível em: <http://www.jacarezinho.pr.gov.br/leis> Acesso em: 02 Dez. 2020.

JACAREZINHO. **Lei nº 1.958, de 08 de setembro de 2008**. Institui e organiza o Sistema Municipal de Ensino do Município de Jacarezinho, Estado do Paraná, e dá outras providências. Jacarezinho: Câmara Municipal, [2008]. Disponível em: <http://www.jacarezinho.pr.gov.br/leis> Acesso em: 02 Dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, J. Facebook apagou post de Bolsonaro por “alegação falsa” de cura para coronavírus. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/>

facebook-apagou-post-de-bolsonaro-por-alegacao-falsa-de-cura-para-coronavirus.shtml. Acesso em: 15 Jan. 2021.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. S; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia, **Universidade e Sociedade**. Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. Brasília, v. 67, p. 52-60, 2021. Disponível em: <http://wp.adufes.org.br/2021/01/07/a-revista-universidade-sociedade-edicao-no-67-ja-esta-disponivel/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

RITZ, J. Transferências de alunos de escolas particulares para rede pública sobem 88,2% no Paraná. **Bem Paraná**, Paraná, 16 set. 2020. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/transferencias-de-alunos-de-escolas-particulares-para-rede-publica-sobem-882-no-parana#.X54CNVhKjIU>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RPC: Menina de 10 anos monta barraca e empresta internet dos vizinhos para acompanhar aulas online no Paraná. **G1**, Maringá, PR 12 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2020/06/12/menina-de-10-anos-monta-barraca-e-empresta-internet-dos-vizinhos-para-acompanhar-aulas-online-no-parana.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2021.

RUCKSTADTER, F. M. M.; LOPES, L. M. Uma Abordagem Histórica da Avaliação Externa da Educação Básica no Brasil. *In*: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO, IFPR, Jacarezinho, PR, p. 284-293. 2020. **Anais**: <https://drive.google.com/file/d/1ZQXpeEwZ9gFoadKKqVvu4zEby9ypbnDB/view> Jacarezinho: IFPR, 2020. Disponível em: <https://sites>

google.com/ifpr.edu.br/sei/anais?authuser=0. Acesso em: 21 dez. 2020.

RUCKSTADTER, V. C. M.; OLIVEIRA, L. A.; RUCKSTADTER, F. M. M. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia Histórico-Crítica e o papel do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020042, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20io.8660770. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770>. Acesso em: 11 out. 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto, **Universidade e Sociedade**. Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente. Brasília, v. 67, p. 37-49, 2021. Disponível em: <http://wp.adufes.org.br/2021/01/07/a-revista-universidade-sociedade-edicao-no-67-ja-esta-disponivel>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SEED. **Resolução nº 1.522/2020 - GS/SEED**, de 7 de maio de 2020. [Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19]. Secretaria da Educação e do Esporte, Paraná. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=235178&indice=1&totalRegistros=1&dt=7.1.2021.8.36.11.322>. Acesso em 05 fev. 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em: 14 Jan. 2021.

SMECE. **Instrução Normativa nº 18, de 16 de setembro de 2020**. Orienta quanto aos critérios e procedimentos da Avaliação, dos alunos do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, em razão da suspensão das aulas presenciais decorrente da Pandemia Coronavírus/COVID-19, em 20 de março de 2020. Jacarezinho: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. 2020.

SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**. 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/> Acesso em: 18 dez. 2020.

TORRES, L. Sem internet, famílias da área rural têm o direito à educação prejudicado. **Jornal Hoje Centro Sul**. Paraná, 07 ago. 2020. Disponível em: <https://hojecentrosul.com.br/sem-internet-familias-da-area-rural-tem-o-direito-a-educacao-prejudicado>. Acesso em: 23 jan. 2021.

TWITTER marca como “enganosa” publicação de Bolsonaro sobre tratamento precoce para Covid-19. **Correio do Povo**, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/twitter-marca-como-enganosa-publica%C3%A7%C3%A3o-de-bolsonaro-sobre-tratamento-precoce-para-covid-19-1.555442>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UOL: Bolsonaro pede volta às aulas e critica sindicatos: ‘Só faltamos nós’. **UOL**, São Paulo, 17 set. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/17/bolsonaro-live-volta-as-aulas.htm> Acesso em: 08 dez. 2020.

VIEIRA, I. S. Oportunidades educacionais no Brasil: O que dizem os dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set./dez. 2019, ISSN 0103-6831, e-ISSN 1984-932X. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/6325> Acesso em: 23 set. 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Luiz Antonio de Oliveira

Daniela Rodrigues Martelini Rahuam

Considerações Iniciais

Este capítulo é um recorte da pesquisa **A Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada: análises e contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**, na linha de pesquisa Educação Básica: gestão e planejamento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP), Campus de Jacarezinho. Desse modo, investigamos a função social da escola na interface entre Estado e sociedade, pois nela se processa a luta de classes.

O propósito do estudo é a investigação da função social da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende o primado do conhecimento científico na formação docente escolar. O interesse justifica-se pelas tendências pós-modernas em definir a função social alijada de sua função principal: o trabalho com os conhecimentos de forma sistematizada e científica. Ao propor a função social da escola na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica defende-se a emancipação humana no sentido do materialismo marxiano de promover no sujeito o domínio do que o dominante domina. Entendemos que este domina o Estado, entre outros motivos, por controlar o conteúdo sistematizado.

A escola é um lugar marcado pela diversidade de pessoas que ali convivem, e, ao discutir sua função social, é inevitável pensar nos elementos culturais presentes de diferentes formas em seu interior, bem como em sua função como instituição do

Estado, estando a ele ligada, o que lhe impõe seguir normas e propostas estabelecidas.

A **Constituição Federal**(1988) define, no artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p)

Outros importantes princípios, definidos na **Constituição Federal** e explicitados na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBN 9394/1996), destacam que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola também é um direito que deve ser garantido a todos. Tais artigos destacam um aspecto central da função social da escola: a democratização do conhecimento. Cabe à escola propiciar a todos os que a ela tiverem acesso os instrumentos necessários à aquisição do saber sistematizado, pois a apropriação desse saber é o que justifica sua existência, na perspectiva do presente capítulo. É, portanto, por meio da mediação da escola que se passa do saber espontâneo ao saber sistematizado. Oliveira, Oliveira e Santos (2013, p. 10) explicam que a mediação “é expressa por fenômenos, ou ainda, o conjunto destes, que a constitui formando uma teia de relações contraditórias, as dispondo de forma sobrepostas permanecendo estritamente ligadas historicamente”.

Dessa forma, a mediação se materializa pela instrumentação, sendo esta entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. “Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Saviani, 2019, p. 179). Contextualizar a categoria da mediação como processo metodológico para a realização da pesquisa social é

não perder de vista que a construção do conhecimento é guiada pela lógica dialética. Nesse contexto, o sujeito que pesquisa está intrinsecamente incluído na sociedade e nas práticas sociais nas quais estão inseridos os objetos de sua pesquisa, isto é, o sujeito não está fora da ação e agindo distante dela.

Assim, impõe-se, neste capítulo, a busca pela expressão teórico-conceitual da Pedagogia Histórico-Crítica que contemple os principais aspectos de uma teoria pedagógica revolucionária. Saviani afirma que se trata de uma teoria em construção e essa construção tem se dado de forma coletiva, por um número crescente de pesquisadores. Destacamos aqui a expressão dessa construção coletiva a partir de alguns dados referentes ao vasto e complexo repertório de produções acadêmicas e publicações de livros sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Utilizamos a palavra-chave “histórico-crítica” e obtivemos algumas obras, das quais realizamos a leitura do resumo e do sumário do livro, constatando se o mesmo guardava relações com a pedagogia histórico-crítica. Desta forma chegamos às relações entre os autores inicialmente encontrados e os que elaboraram outros estudos relacionados ao tema. Levantamos um total de 43 livros, sendo 22 deles com relação direta à pedagogia histórico-crítica, e 21 de contribuições indiretas. É possível constatar o grande número de estudiosos que vêm somando esforços para o desenvolvimento da teoria, nos permitindo ilustrar, enquanto uma amostra, o universo de publicações em formato de livro que vem contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica (Gama; Marsiglia, 2018, p. 25).

Perante os dados expostos, reiteramos a importância de considerar a construção coletiva da análise e proposição do processo de compreensão de sua implantação.

O surgimento da escola e sua função social

A escola é uma instituição que foi se transformando ao longo da história em cada sociedade, pois cada tempo perpassa e é perpassado pelo seu modelo escolar, de acordo com a sua realidade histórica. No atual momento histórico, a reflexão sobre o tipo de homem demandado pela sociedade da modernidade capitalista, em várias expressões, apresenta questões cruciais para a educação e para o papel a ser desempenhado pela escola. Nesse sentido, uma é a definição da função social da escola para os grupos pertencentes ao segmento burguês e outra para os segmentos proletários, ao longo dos períodos do capitalismo.

O processo de reorganização da sociedade moderna, no contexto da industrialização em franca expansão, promoveu mudanças no sistema educacional. As escolas passaram a ter espaços próprios, foram estruturados programas, com separação por idades, avaliação de desempenho e a orientação do desenvolvimento individual do aluno, tal qual conhecemos hoje. Saviani (2014) relata que o

[...] processo de industrialização e urbanização, completando o ciclo da substituição de importações ao impulso do nacionalismo desenvolvimentista e do lema juscelenista “cinquenta anos em cinco”. Esse clima desenvolvimentista atizou o apetite pelas verbas públicas destinadas à educação, deflagrando o conflito escola particular-escola pública cujos debates, contudo, passaram ao largo do projeto de desenvolvimento econômico que estava em curso no país. (p. 165)

Segundo o autor, a educação passou a ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. Toda essa mudança teve como objetivo a maximização do processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma filosofia caracteristicamente fabril que impunha, definitivamente, uma separação entre juventude/adolescência e infância, sendo que a escolarização nessas duas faixas etárias passou à obrigatoriedade.

Saviani (2014) esclarece que a divergência entre educação e produção social teve uma tendência a modificar-se a partir da década de 1960 com a teoria do capital humano, que passou a compreender a educação como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. O autor assinala que

Não obstante essa mudança de foco que permitiu realçar o “valor econômico da educação”, manteve-se a dicotomia entre a “ordem econômica” e a “ordem social” na qual se inclui a educação, como fica evidenciado no arcabouço jurídico desde da Constituição Federal, passa pelas leis ordinárias e chega às determinações mais específicas das normatizações políticas, o que se expressa na distinção entre as políticas econômicas e as políticas sociais, também chamadas de políticas públicas (Saviani, 2014, p. 166).

Isso significa que o projeto de desenvolvimento do país conduz as proposições ora de governo, ora de Estado para a educação. Não se trata de novidade na sociedade moderna que o ensino escolar esteja a reboque do processo produtivo. Saviani (2014, p. 166) esclarece que “[...] nas atuais circunstâncias, se expressam predominantemente como demanda do mercado”. Esse período apresentou avanços no aprofundamento dos mecanismos legais, vinculando a educação a objetivos institucionalizados, procurando atingir um determinado tipo de homem

e um tipo de sociedade, de acordo com o perfil político e/ou econômico, e/ou religioso das classes/grupos governamentais dominantes em cada país. Podemos verificar que os conceitos de escola passaram por transformações até adquirir os contornos que conhecemos hoje.

Para reconstituir a história da escolaridade atual precisamos entender o modo dominante de pensá-la e também os aspectos fundamentais da realidade social na qual ela se projetou. É inevitável compreender o advento das sociedades industriais capitalistas, a essência do modo de produção capitalista e as ideias produzidas em seu âmbito, bem como a natureza das concepções dominantes numa sociedade de classes.

No bojo de todas essas transformações, o movimento escolanovista ganha força. Saviani (2009, p. 6) explica que as críticas surgidas desde o final do século XIX em relação à pedagogia tradicional foram dando origem à outra teoria da educação, que mantinha a crença no poder da escola e em sua função de “equalização social”. Mantinha-se em pé, portanto, a esperança de que era possível corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, por intermédio da escola; se a escola não vinha cumprindo essa função era porque o modelo implantado – no caso, a Escola Tradicional – era inadequado. O movimento de implantar uma pedagogia nova começou, em princípio, com experiências mais restritas, mas depois foi se generalizando no âmbito dos sistemas escolares.

Saviani (2009) comenta que o escolanovismo não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Uma das razões eram os custos muito mais elevados do que os da Escola Tradicional. Com isso, a Escola Nova organizou-se basicamente de forma experimental e ficou limitada a pequenos grupos de elite. Apesar disso, o ideário escolanovista penetrou na cabeça de muitos educadores, acabando por gerar consequências nas amplas redes escolares

oficiais organizadas, até então, num modelo tradicional. No entanto, as consequências disso foram mais negativas que positivas. Houve um afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Além disso, a absorção do escolanovismo pelos professores acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas mais populares, para as quais muito frequentemente tem-se na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova, aprimorou a qualidade do ensino oferecido às elites.

Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais de exaustão e as esperanças de que ocorreriam reformas na escola foram frustradas, o que levou a um sentimento de desilusão nos meios educacionais. Ao mesmo tempo em que aumentava a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, houve, então, o surgimento de uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. O trecho abaixo reitera a tendência que se esboçou na área educacional com o advento do que Saviani (2009, p. 11) chamou de pedagogia tecnicista: “[...] essa pedagogia advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Saviani (2009) lembra que nessa teoria pedagógica a marginalidade não está ligada à ignorância, como na Escola Tradicional, nem à rejeição, como na Escola Nova. Marginalizado será o ineficiente e o improdutivo. Nessa perspectiva, a educação contribuiria para o aumento da produtividade na sociedade e, desse modo, ela estaria cumprindo sua função à medida que formar indivíduos eficientes e aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade. À educação cabia a função de proporcionar um treinamento eficiente para a execução das várias tarefas demandadas pelo sistema social. A educação era concebida como “[...] um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (Saviani, 2009, p. 13). O autor

também lembra que foi nessa mesma época que ocorreu uma reorganização das escolas, que passaram por um crescente processo de burocratização:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (Saviani, 2009, p. 13).

A pedagogia tecnicista, aliada às influências da concepção tradicional e do escolanovismo, acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo “[...] gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (Saviani, 2009, p. 13). Tudo isso contribuiu para agravar o problema da marginalidade: “[...] o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência” (Saviani, 2009, p. 14). Desse modo, as teorias crítico-reprodutivistas ganharam espaço.

Saviani (2007, p. 156) chama a atenção para o fato de que a escola, desde a Antiguidade, “[...] foi-se depurando, complexificando e alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação”. O modo de produção capitalista provocou decisivas mudanças e colocou no papel central o protagonismo do Estado, conforme podemos verificar no excerto que segue:

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas formas mais

escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (Saviani, 2007, p. 157).

Destarte, a sociedade moderna está fundamentada na produção capitalista – que é dividida em classes com interesses antagônicos – e isso repercute na escola, que é uma instituição determinada socialmente demarcada pelas contradições de interesses e projetos que caracterizam a sociedade. Desse modo, ela acaba assumindo a função de servir o capital. Assim, a função social da escola se caracteriza em um processo opressor e de reprodução.

No entanto, sabemos que a escola não é um espaço neutro, nem de pura transmissão do conhecimento. É um espaço complexo, multifacetado que lida com problemas e demandas sociais, e que, apesar de ser um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, pode superar essa função que a ela é imposta e se constituir como um lugar que favorece a crítica, a ruptura e a transformação.

A escola deve seguir superar o *status quo*, resgatar o conhecimento historicamente acumulado e possibilitar o acesso dos indivíduos a esse conhecimento. Esses são pontos nos quais a escola deve investir para exercer sua função educativa: formar um cidadão que seja conhecedor de sua situação, capaz de intervir, transformando-a. Uma educação rumo ao socialismo.

Função social da escola a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

O termo Pedagogia Histórico-Crítica foi criado por Saviani em 1978. Refere-se a uma perspectiva pedagógica que surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. É uma perspectiva pedagógica que “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2013, p. 57). Ademais, assume um compromisso explícito com a transformação da sociedade, com a luta por uma sociedade socialista:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata (Saviani, 2013, p. 72).

Essa teoria assume a revolução como possibilidade histórica e coloca a escola a serviço dessa possibilidade. É sabido, pelos defensores dessa pedagogia, que o ideal de educação para a formação do homem omnilateral, para o pleno desenvolvimento das máximas potencialidades de todos os indivíduos e para a consecução de uma vida plena só será concretizado numa sociedade sem classes. Contudo, ao projetar essa sociedade e ao colocá-la como possibilidade, tem-se na educação o potencial para a constituição de indivíduos que se coloquem a serviço desse projeto.

Quanto à omnilateralidade, Duarte (2016) afirma que a formação humana em uma futura sociedade comunista é a referência para pensar a educação numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, destacam-se três aspectos da vida na sociedade comunista que estão diretamente ligados ao tema da formação omnilateral dos seres humanos: a individualidade livre e universal, a auto-atividade como atividade repleta de sentido e as relações humanas plenas de conteúdo. Não utiliza como referência as experiências socialistas existentes ao longo da história, uma vez que essas não chegaram ao comunismo. Sobre esse pensamento, o autor nos aponta:

Essa sociedade comunista, que ainda não foi alcançada, expressa as maiores possibilidades, geradas pelas próprias contradições da sociedade capitalista, de construção de uma sociedade na qual o gênero humano possa tornar efetivas todas suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os indivíduos situe-se no mesmo plano de universalidade e liberdade. É uma sociedade possível para o futuro da humanidade, mas, para chegarmos a ela, será necessária uma transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo. Essa fase de transição será necessária, pois a luta de classes e as muitas formas de alienação das atividades e da vida humana não serão superadas do dia para a noite (Duarte, 2016, p. 102).

Os educadores, nesse sentido, empenhados na transformação social, têm na Pedagogia Histórico-Crítica um aporte para a consecução de seus ideais. Essa teoria se configura em uma pedagogia marxista, que visa a transformação social, que faz a crítica à educação burguesa e que se desenvolve com o

propósito de uma formação política dos indivíduos (alunos, alunas, professores e professoras) para a luta revolucionária. Ela desponta como uma proposta de ensino revolucionária: assume a revolução como possibilidade histórica, reconhece a educação em seu potencial de contribuir para a revolução e assume um compromisso político com a transformação social.

Duarte e Saviani (2015, p. 9) afirmam, ainda, que “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias.” Para os autores, “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (Duarte; Saviani, 2015, p. 2), uma vez que cumpra, de fato, seu papel, garantirá a socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens na produção das condições materiais de vida e constituintes dos meios de produção.

Saviani (2018) apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade de superação das pedagogias crítico-reprodutivistas. Estas últimas são listadas a seguir: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica; Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e Teoria da escola dualista. Embora cumpram um importante papel ao apresentar um caráter crítico, levando em conta os determinantes sociais da educação, são pessimistas e deterministas, uma vez que não vislumbram possibilidade alguma de que a escola contribua para a transformação social, servindo apenas à reprodução das relações sociais vigentes. Para as teorias crítico-reprodutivistas, a escola, na sociedade capitalista, não terá outras funções que não sejam a reprodução dos interesses do capital e a manutenção das desigualdades e dos interesses hegemônicos.

Essas teorias são críticas, pois orientam a compreensão da educação considerando seus condicionantes sociais. Há a percepção da dependência da educação em relação à sociedade, mas não há uma proposta pedagógica. Empenham-se, portanto, tão

somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela está constituída. Tendo um caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. “Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (Saviani, 2018, p. 24).

As pedagogias crítico-reprodutivistas têm importante papel de denúncia da educação oficial como instrumento a serviço dos dominantes, como manutenção das condições vigentes, mas não apresentam alternativas de superação do problema apontado. Dessa forma, a educação é vista descolada de seu contexto histórico.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a escola é determinada socialmente, que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio. Nesse sentido, uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista do interesse dos dominados, assumindo a escola como um instrumento de luta contra a marginalidade. Isso significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Saviani (2013, p. 14) defende o papel da escola como instituição a serviço da socialização do saber sistematizado, afirmando que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à cultura popular”.

Na perspectiva histórico-crítica há, assim, a defesa da escola como espaço da educação formal em sua especificidade, que é a prática do ensino dos produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Duarte (2016) afirma:

Os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo (p. 5).

Essa é uma pedagogia que firma suas bases filosóficas, sociopolíticas e históricas no Materialismo Histórico-Dialético e em reflexões marxistas. Convém explicitar que estas últimas são formuladas por outros teóricos como Gramsci, Vygotsky, Lênin, Engels, que tiveram os estudos de Marx e Engels como referencial e inspiração.

Com base no referido aporte teórico, a escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, assumirá o acesso aos conhecimentos como sua tarefa precípua sendo condição para humanização e apoiar-se-á nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem condiciona o desenvolvimento psíquico humano ao ensino para apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo de toda a história da humanidade, apropriação esta que influenciará na qualidade da superação das funções biológicas elementares, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Entendemos, assim, o ato educativo como fundamentalmente humano e como condição de humanização. Tal

humanização implica numa educação que objetive o alcance, pelos indivíduos, do autodomínio da conduta, ou seja, o autodomínio da linguagem, do pensamento, das emoções, dos sentimentos, do afeto, da memória, da atenção, da imaginação. As reflexões de Gramsci (2001, p. 63) sustentam essa argumentação: “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem atual à sua época.”

A função social da escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considera: a educação e a escola situadas historicamente; a constituição do homem em seu processo histórico de objetivação por meio do trabalho, processo no qual produz conhecimento ao produzir suas condições de existência; o papel desses conhecimentos na sociedade capitalista enquanto parte integrante dos meios de produção; a apropriação desses conhecimentos pela classe dominante e seu uso como ferramenta de dominação.

Dessa maneira, apoiando-se nessas análises e concordando com elas, Saviani (2013, p.13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Por meio do trabalho – atividade vital humana adequada a fins específicos e a objetivos, mediante a qual o homem transforma a natureza e se transforma –, o homem produz objetivações e apropria-se do legado já produzido, humanizando-se. A importância da educação assenta-se, assim, na contribuição de transformação, pela apropriação da cultura, dos seres hominizados em sujeitos de humanização, como alerta Martins (2015)

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro e ao mesmo

tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (trans)forma por apropriação da cultura (p. 271).

A partir dessas referências, a Pedagogia Histórico-Crítica pensa sobre a escola, em especial, a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora. A escola que assume seu papel de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados servirá como instrumento que dá à classe explorada a possibilidade de dominar aquilo que os dominantes dominam e, por conseguinte, de lutar contra tal poder, de lutar pelo comunismo.

Esse caráter atribuído à Pedagogia Histórico-Crítica de luta pelo comunismo é assumido explicitamente em textos dos autores utilizados como aporte para esta pesquisa. Há o compromisso com a transformação social, com a superação das condições de exploração, de dominação e de violência instaladas, que marcam o sistema capitalista. Tal superação só ocorrerá pela instalação do socialismo, como período de transição para o comunismo. Essa pedagogia articula-se com a construção de uma sociedade sem classes, uma sociedade comunista.

Considerações Finais

É válido destacar que a superação de modelos que negam a teoria não coincide com formações que neguem a prática, uma vez que, a partir do aporte teórico no qual se assenta esta pesquisa, teoria e prática são compreendidas como unidade dialética. É a prática que demanda a teoria; e é para a prática que a teoria se volta. Mas, sem a teoria, a prática esvazia-se de conteúdo.

A garantia do acesso às teorizações da Pedagogia Histórico-Crítica pela equipe de professores e professoras para a objetivação dessa pedagogia contribuirá para o atendimento às

demandas de transformações das práticas educativas, visando colocar a escola a serviço da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que essa intencionalidade surge e se consolida à medida que a equipe escolar acessa as teorizações.

Desse modo, reiteramos que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica contribuirão para que os trabalhadores da educação envolvidos nos estudos se reconheçam como parte integrante do grupo explorado, entendendo que a luta pela defesa de uma escola pública que se coloque a serviço das classes subalternas coincide com a defesa de seus próprios interesses. À medida que se apropriarem dessa consciência, surgirá a possibilidade de estabelecerem uma prática revolucionária e assumirem, assim, o compromisso com a transformação social.

É necessário esclarecer que não há possibilidade de imaginar a implementação de qualquer proposta pedagógica sem a realização de processos de formação. Quando tratamos da Pedagogia Histórico-Crítica, isso nos parece ainda mais verdadeiro, uma vez que se trata de uma pedagogia contra-hegemônica, que requer assumir um compromisso explícito com a transformação social, sendo preciso observar que, para a compreensão desse caráter contra-hegemônico e do compromisso político, é requerida a apropriação de um vasto e aprofundado referencial teórico.

Nesse processo, são fundamentais as análises das práticas à luz das novas bases teóricas assumidas. Conhecendo a pedagogia que se quer, deve-se realizar a análise das práticas existentes, identificando o quanto se aproxima e o quanto se distancia da nova realidade que se projeta.

A importância da formação dos professores para tornar realidade a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui em: formar intelectuais orgânicos que contribuam para o desenvolvimento intelectual das massas, ou seja, que intencionam a transformação social e usem suas atuações docentes como instrumentos para a constituição de cidadãos que tenham ações a partir do

mesmo intento. Há uma estreita relação entre a formação de professores para a realização da Pedagogia Histórico-Crítica e a formação do homem para a ação revolucionária, que projete uma nova sociabilidade e tenha condições de atuar para o alcance desse objetivo.

Referências

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

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

GAMA, C. N.; MARSIGLIA, A. C. G. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018, p. 13-48.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, vol. 2.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

OLIVEIRA, N. C.; OLIVEIRA, L. A.; SANTOS, J. M. V. **O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: algumas considerações.** VII Seminário de Pedagogia - SEPED. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p.152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Lunar de Sepé:** paixões, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: INFLUÊNCIAS SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL

Franciele Rocha dos Santos
Jussara Pereira da Silva Batista
Marisa Noda

Considerações Iniciais

A avaliação sempre esteve presente na vida humana, ligada aos processos das relações grupais e sociais, servindo como um mecanismo de análise e adequações em busca de uma melhoria das situações vividas. Soares e Souza (2020) explicam que, após o século XVIII, a avaliação passou a ter uma estrutura voltada para atender aos interesses das primeiras escolas modernas, assumindo, neste contexto, um caráter de controle e regulação.

A educação para todos no Brasil apareceu na **Constituição Federal** (CF) de 1988, em que foi instituído o Ensino Fundamental (EF) como direito público e subjetivo dos brasileiros, etapa obrigatória, que deveria ser ofertada de forma regular e gratuita pelo Estado com qualidade. Esse período, era de redemocratização do país, foi marcado pela reorganização do Estado com base no neoliberalismo para a superação dos efeitos da crise mundial do capitalismo. Nesse contexto de transformações econômicas e políticas que aconteceram em nível internacional e nacional, Soares e Souza (2020) colocam que, em 1988, com auxílio de organismos internacionais, a avaliação assumiu o caráter regulador e compensatório definindo o que seria a educação de qualidade e, ao mesmo tempo, influenciando as políticas públicas para educação.

Para Maués (2016), os anos de 1990 promoveram reformas estruturais nos países da América Latina por imposições

dos credores externos, que exigiam um Estado “enxuto” com medidas gerencialistas na busca de eficiência e eficácia. Desta forma, surgiu o Estado Regulador (Afonso, 2005) e Avaliador (Broadfoot, 2000). Essas questões tiveram forte repercussão na educação. Maués (2016) aponta que a educação passou a ser considerada como um dos principais indutores do crescimento econômico do país. É a partir dessa lógica, que serão definidas as políticas que estabelecem as novas regulações educacionais, ou seja, essa lógica estabelece o que deve se ensinar visando a formação de cidadão dentro das demandas para a manutenção do sistema capitalista.

Segundo Minhoto (2016), a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Nº 9394/1996, de 24/12/1996, art. 9º) oficializou os procedimentos de avaliação externa com o objetivo de obter informações para cobrar o padrão de qualidade, por meio dos incisos “V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996).

Com base nessas questões, o capítulo tem por objetivo compreender como as políticas de avaliação interferem na gestão escolar em quatro seções: na primeira, a finalidade foi de entender a intensificação do neoliberalismo no Brasil na década de 1990 e a sua influência sobre o surgimento das políticas públicas de avaliação neste período, em que podemos ver os motivos da intensificação desse sistema e como suas demandas promoveram o início do programa de avaliação no país. Na segunda, trabalhamos com a gestão escolar e as políticas públicas de avaliação com o intuito de compreendermos sua inter-relação. Na terceira, a intenção é analisar a influência da avaliação sobre a gestão, para assim conhecer os impactos que

ela causa na educação escolar. E, por último, interpretamos **a Cartilha do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (SAEB) - 2021 com objetivo de mostrar a influência e interferência desse sistema sob a gestão educacional e como as instruções e explicações do documento podem engessar o trabalho gestor e docente.

Neoliberalismo e as políticas públicas de avaliação na década de 1990

Diante das ideias de Hobsbawm (1995), a história dos vinte anos, após 1973, é de um mundo que se perdeu e resvalou para a instabilidade e a crise, porém, essa não se comparou com a de 1929. O que ocorreu foi o término da “Era do Ouro”, mas a economia global não desabou. Esse fim se deu de forma semelhante a uma depressão cíclica clássica, com redução da produção industrial nas “economias de mercado” e o “o crescimento no mundo capitalista desenvolvido continuou” (Hobsbawm, 1995, p. 395) de forma lenta, mesmo que na África, na Ásia e na América Latina tenha prevalecido uma severa depressão na década de 1980.

Nesse contexto de crise, iniciou-se uma guerra ideológica entre keynesianos, que afirmavam que os altos salários, o pleno emprego e o Estado de bem-estar permitiriam um crescimento do consumo, sendo a melhor estratégia para resolver a depressão econômica, e os neoliberais, que apontavam que a economia e a política da “Era do Ouro” impediram o controle da inflação e o corte de custos, tanto no governo quanto nas empresas privadas, que possibilitam o lucro, o verdadeiro motor do crescimento econômico (Hobsbawm, 1995).

Noma (2011) esclarece que, como em outras partes do mundo, na América Latina a superação da crise mundial ocorreu com uma nova configuração. Além disso, uma nova dinâmica da produção e da acumulação do capital adotou o

sistema ideológico e político de dominação do neoliberalismo, com suas políticas econômicas e sociais para reorganização do capital. A autora aponta, também, que durante esse contexto muitos países da região latino-americana realizaram abrangentes reformas educacionais que faziam parte de um movimento internacional, em que a educação foi colocada como elemento central do desenvolvimento e do crescimento econômico.

Nesta Conferência, os países acordaram com as disposições contidas na *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, comprometendo-se com a universalização da educação básica, o que significa sua extensão para toda a população. Foi aprovado também o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que se tornou referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990 (Noma, 2011, p. 111).

Com o fim da ditadura na década de 1980 e o processo de reabertura política obtiveram-se os princípios democráticos, vivenciando no país uma intensificação das políticas neoliberais. Como exemplo desta democratização, Minhoto (2016) explica que o Ensino Fundamental foi instituído como direito público subjetivo dos brasileiros, uma etapa que passa a ter obrigatoriedade com oferta regular e gratuita pelo Estado, como padrão de qualidade não apenas para a etapa obrigatória, mas para toda a educação básica. Segundo o autor, houve o desdobramento da Carta Maior resultando na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN-Lei nº 9394/1996), cujo artigo 9º oficializou os procedimentos de avaliações com a finalidade de induzir e cobrar dos sistemas de ensino o mencionado padrão de qualidade.

Segundo os estudos de Fonseca (2009), o Plano Educacional, da década de 1990, tinha objetivos educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidos com base no princípio de modernidade, com a finalidade de modelar a educação segundo a nova estrutura instalada no Brasil, afirmando a hegemonia política do neoliberalismo com a estratégia de Estado mínimo, controlado por sistemas nacionais de avaliação e de fiscalização visando a desideologização do debate educacional.

O Estado brasileiro, seguindo uma política que exigia da América Latina um Estado mais “enxuto”, viveu essa reforma de paradigma, assumindo, segundo Maués (2016), características gerencialistas com um papel avaliador, no qual o governo central passou a ter a função de realizar um controle nas escolas por meio de um sistema de avaliação visando “amarrar” os conteúdos ensinados, estabelecendo metas que, ao serem atingidas, representam o alcance de melhor qualidade do ensino, dando a avaliação o poder de definir o peso e o significado do que deve ser ensinado, influenciando o currículo e a dinâmica escolar.

O desenvolvimento de um sistema que visa avaliar e monitorar a qualidade da educação básica no Brasil, conforme Minhoto (2016), vem sendo construído desde 1988 por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Gomes e Melo (2018) mostram que as inflexões e as práticas de avaliação passaram por transformações significativas, e a abordagem tradicional, baseada no instrumento e na prova, deram espaço a uma perspectiva centrada nos aspectos metodológicos. O complexo e abrangente sistema de avaliação educacional é recente, porém ele cobre todos os níveis da educação e produz as informações que guiam as políticas educacionais.

De acordo com Gomes e Melo (2018), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes no ensino médio, passou

por muitas alterações e depois de 20 anos tornou-se a porta de acesso ao ensino superior público e particular. Os autores destacam que o ENEM, ao privilegiar a capacidade que os estudantes têm de resolver questões e apresentar argumentos a partir de habilidades e competências, acaba por gerar um engessamento do currículo e, automaticamente, das práticas dos professores.

As mudanças iniciaram em 2009, quando foi ampliada sua atribuição, passando a ser utilizado como critério para a seleção de bolsas no Programa Universidade Para Todos (ProUni), do Financiamento Estudantil (FIES) e certificação do ensino médio, sendo revogado nas notificações do exame em 2017, não mais permitindo essa certificação. Também foram redistribuídos os dias da prova e a divulgação individual dos resultados.

Minhoto (2016) indica que, no decorrer de sua trajetória, o SAEB passou por modificações metodológicas, aperfeiçoou os instrumentos de coleta de informações contextuais e uma elaboração de testes de proficiências dos alunos.

A cobertura do exame também se ampliou. A partir de 1995, o SAEB alcançou cobertura nacional, com a participação das 27 unidades da federação e, em algumas edições, incluiu a rede particular em sua amostra. Em 2005 o Ministério da Educação (MEC) dividiu o SAEB em dois instrumentos distintos: a Avaliação Nacional dos Estudantes da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil. Objetivo do primeiro instrumento, que continua sendo chamado de SAEB é o de divulgar resultados da qualidade da educação de forma agregada - por regiões, unidades da federação ou rede de ensino (pública ou particular) - e não por escolas isoladamente. Por isso, é um levantamento amostral que incide em estratos predefinidos da população. Já a Prova Brasil tem âmbito universal, no que se refere às redes de escolas públicas

urbanas e rurais que tenham mais de 20 alunos matriculados no ano/série a ser avaliado e fornece resultados do desempenho por município e por escola, individualmente. Seu objetivo, de acordo com o MEC, é o de auxiliar na formulação de políticas educacionais e de direcionar recursos técnicos e financeiros dos governos (Minhoto, 2016, p. 80).

Para o autor, essas mudanças foram necessárias para atender as demandas do processo de descentralização e municipalização do ensino fundamental, ocorrido com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF em 1997), no qual, em 2007, a Prova Brasil e o SAEB usaram dos mesmos instrumentos com características censitárias. Ao longo dos anos, houve uma expansão da função dessas avaliações que diagnostica os problemas e monitora o desempenho dos sistemas de ensino, também definindo os rumos das políticas do Ministério da Educação (MEC) e interferindo nos processos de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

Para Minhoto (2016), essa questão fica evidente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em março de 2007 pelo então ministro da educação Fernando Haddad. O Plano continha 30 metas e ações visando melhorar a qualidade do ensino no país. Com o intuito de monitorar, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), formado por dois indicadores: a taxa média de aprovação contada pelo Censo Escolar e a pontuação média obtida no Prova Brasil. No governo Dilma Rousseff, o ministro da educação Renato Janine Ribeiro criou a plataforma Devolutivas Pedagógicas, com explicações sobre a elaboração dos itens por especialistas. Nesse contexto, o MEC e o INEP visavam apresentar aos educadores os conhecimentos e habilidades testados nas provas.

Minhoto (2016) mostra que em 2013 o SAEB colocou a avaliação na área de ciências em caráter experimental nos anos finais do ensino fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) e implantou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA-CF. Portaria nº 482, de 07/06/2013), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-Portaria nº 867, de 04/07/2012), que coloca os 8 anos como ideal para a alfabetização. Nesta avaliação e na Prova Brasil, o INEP obtém os indicadores de nível socioeconômico das escolas participantes (NSE) e os indicadores de formação docente. Na Provinha Brasil, implantada em 2008, o MEC teve por objetivo avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial.

Conforme Gomes e Melo (2018), o Brasil avançou na organização e na consolidação do Sistema Nacional de Avaliação, mas ainda não usa de forma qualitativa os resultados das avaliações, pois são identificadas contradições que mostram uma predominância de um paradigma positivista baseado na mensuração, reduzindo-se a tendência de *estandartes* e *rankings*, que incentivam a competição, reduzindo a educação à lógica de mercado, aumentando as desigualdades entre as escolas.

Outro ponto principal a elencar é que não podemos esquecer que essas avaliações externas seguem o sentido de qualidade da educação voltada para formar produtores e consumidores, deixando de lado o sentido de qualidade humanística que permita a emancipação dos educandos, permitindo uma formação integral que possibilite uma compreensão crítica do mundo.

Gestão educacional e as políticas públicas

Segundo Gomes e Mello (2018), os temas gestão educacional e políticas de avaliação são campos de ações que conduzem e regulam o processo educativo no Brasil. Os autores explicam que essa centralização ocorreu na década de 1990, justamente

para atender os interesses neoliberais. Nesse período, ganharam relevância no cenário educacional e se consolidaram como eixos estruturantes das políticas educacionais, o que ficou claro na LDBEN, aprovada em 1996.

A gestão educacional, para Gomes e Melo (2018), é tema recorrente na literatura educacional desde 1988, em razão do contexto de retorno da democracia, e aparece na Constituição Federal como princípio de gestão democrática, estando também presente na LDBEN (Lei Nº 9.394/1996), no Art 3º, inciso VII, no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) e no novo PNE (2014-2024).

Com base em Soares e Souza (2020), ao tentar atender às prescrições avaliativas impostas pelo Estado, o trabalho do docente e do gestor acabam por ficar engessados numa lógica de cumprimento de metas, caracterizando-se mais como uma gestão gerencial do que uma gestão democrática.

Gomes e Melo (2018) explicam que, ao sintonizar as transformações econômicas da década de 1990 à educação, a gestão recebeu um caráter gerencial, ou seja, na esfera normativa prevalece a gestão democrática, mas na prática vem ocorrendo cada vez mais uma corporação da gestão gerencial, visando o cumprimento de metas de forma eficaz e eficiente.

Embora no plano do discurso muitas iniciativas voltadas para a gestão da educação apresentassem mecanismos e ou procedimentos que são apontados pela literatura educacional como características da concepção de gestão democrática da educação, na prática os mecanismos criados no sistema de ensino, em lugar de priorizar uma educação voltada para democratização emancipação, construindo a com a participação da comunidade escolar e conforme anseios destas gradativamente vem se implantando e consolidando uma gestão gerencial que

tem como objetivo maior obtenção de resultados e não uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos educandos, com uma formação crítica, humana, na qual estes sejam conhecedores e defensores de seus direitos e deveres (Gomes e Melo, 2018, p. 1203).

Gomes e Melo (2018, p. 1205) apontam para o avanço do sistema avaliativo que veio associado ao crescente controle nacional sobre os processos avaliativos, que aumentaram e tiveram seus estilos e práticas uniformizados, resultando no alargamento do seu campo de intervenção resultando em um novo perfil e papel do professor, gerando competição em busca de resultados.

Além do perfil e papel do professor, a instalação da cultura de caráter competitivo instaura novos elementos na organização escolar levando o profissional a assumir a responsabilidade e ao mesmo tempo se comprometer com os resultados alcançados mediante avaliações dos processos de aprendizagens. Essa abordagem indica uma nova visão de gestão introduzida na organização escolar responsável por mudanças na identidade do professor.

A gestão escolar, portanto, sofre os impactos gerados por esse sistema de avaliação que exige da equipe escolar, conforme Soares e Souza (2020), o alcance de metas para obter resultados positivos, ou seja, a avaliação vem atuando como um instrumento de regulação, fazendo com que o gestor ajuste o ensino de sua escola aos interesses políticos e mercadológicos. Esse fato resulta, assim, num deslocamento do protagonismo da instituição na definição do trabalho escolar para o protagonismo do processo, que é definido por especialistas superiores. A escola, nesse contexto, passa a fazer o papel de executora, ou seja, perde sua autonomia.

As políticas de avaliação na gestão educacional

Como mencionado nas seções anteriores, a década de 1990 configura um processo de redemocratização no Brasil. Nesse contexto, a Gestão Educacional e as Políticas de Avaliação estão ligadas ao papel do Estado para reforçar os interesses empresariais com políticas voltadas para a reestruturação produtiva neoliberal. “A dita ‘organização racional do sistema’ se resumiria à adoção de instrumental técnico para que o sistema alcançasse maior eficiência” (Ferreira; Fonseca, 2011, p. 79). Esse contexto também é marcado pela descentralização das responsabilidades do Governo Federal com a educação pública, transferindo-as aos estados e municípios, estabelecendo um processo de alienação de gestão democrática.

Gomes e Mello (2018, p. 1200) explicam que, durante esse período, havia grupos de profissionais da educação que promoviam debates para reivindicarem melhor qualidade da educação. No entanto, as políticas públicas de avaliação foram influenciadas diretamente pelo processo de reorganização do Estado e também por interesses dos organismos multilaterais que, de um lado colocaram o significado de qualidade para serem comprovados nas chamadas avaliações externas, e, por outro, oferecem linhas de financiamentos.

Desse modo, o cenário educacional vem se construindo com uma política de avaliação e gestão para promover ações voltadas para a adoção de políticas educacionais. Assim,

O movimento em direção aos testes se propaga no Brasil, tanto em nível dos governos estaduais como municipais, e, com ele, cresce a utilização do ranqueamento das escolas – caminho trilhado a partir de três movimentos: identificar as escolas de melhor desempenho, consideradas como exemplos a serem seguidos; divulgar os resultados dos testes, acreditando que as famílias

irão pressionar aquelas escolas com baixo desempenho a se superarem; criar competição entre as escolas por desempenhos cada vez melhores, estratégia típica do mundo empresarial em seu afã de eliminar concorrentes (Horta Neto, 2018, p. 47).

Nas últimas décadas, evidencia-se que as medidas tomadas para a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil, na América Latina e em outros países se caracterizam por contradições, valorizando muitas vezes uma tendência para produzir *standards* e *rankings*, aumentando a competitividade e as desigualdades entre as escolas.

Gomes e Mello (2018) também apontam que as práticas de avaliações deram lugar à perspectiva centrada nos aspectos mercadológicos com influência sobre políticas educacionais, sistemas de ensino, escolas, currículos, programas, desempenho de docentes e aprendizagens. Essas mudanças acabam estimulando uma visão de competitividade, gerando tensões na gestão escolar, nos professores e alunos frente às avaliações institucionais, com uma visão reducionista da qualidade do ensino.

No ambiente educacional, torna-se comum a busca por um resultado de avaliação educacional como forma de qualidade, no âmbito municipal, estadual e nacional, com impactos significativos para que a gestão escolar se organize em um trabalho voltado para atender aos padrões de avaliações externas, considerando as políticas de resultados como forma de promover a qualidade da educação.

Soares e Souza (2020, p. 1) analisam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em uma pesquisa de campo, para “comparar dois cenários distintos: escolas com índices positivos e negativos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”. A pesquisa contou com profissionais que atuam na gestão com posse de cargos por indicação política, ou seja, sem muita possibilidade de manter uma certa autonomia. Nesse

sentido, o trabalho é realizado de uma maneira engessada e as políticas de avaliações são colocadas como instrumentos de regulação para esses gestores.

Dessa forma, os alunos acabam estando sujeitos aos interesses políticos e mercadológicos, na busca por metas, com uma imposição vertical, treinando-os para a realização de testes padronizados, minimizando o compromisso com um aprendizado efetivo que respeite suas diferenças, conhecimentos e vivências enquanto sujeito.

Esses resultados influenciam diretamente na gestão escolar e, principalmente, na percepção de gestores, ficando claramente visível um foco em uma “política de resultados”, aumentando na escola a questão da individualidade, da competitividade e da meritocracia. O docente é responsabilizado pelo fracasso, considerado o baixo rendimento do aluno nas avaliações, desconsiderando as condições sociais econômicas e culturais em que cada educando está inserido, abandonando a formação integral e cidadã em busca de resultados positivos nos testes, contradizendo o princípio democrático (Soares; Souza, 2020).

Junto à precarização do ensino, bem como a desvalorização profissional dos docentes e gestores, esses resultados são expostos com uma mediação e uma valorização das instituições que possuem melhor desempenho nessas avaliações, como forma de justificar a má distribuição de rendas e investimentos desiguais nas instituições escolares.

Análise da cartilha: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021

A cartilha do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 é um documento de orientação para as escolas da rede básica, antes da aplicação da prova. Essa cartilha apresenta a trajetória do sistema e demonstra os objetivos propostos, explica a importância do censo escolar, mostra os

instrumentos de avaliações, o público alvo, o cronograma, as medidas de prevenção à Covid-19, os passos da aplicação e como as escolas podem contribuir para o sucesso da realização de um bom teste. Já no início do texto, fica claro os objetivos desse sistema e a forte ligação da prova com as políticas públicas para a educação básica.

O Saeb é realizado pelo Inep desde 1990 e tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Além disso, gera dados e indicadores que subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do País. Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o desempenho dos alunos no Saeb e os dados de fluxo escolar do Censo Escolar, fornecendo indícios sobre a qualidade do ensino ofertado (Brasil, 2021, p. 3).

Ao analisarmos o documento, foi possível perceber que existe um sentido de qualidade sobre a educação. Porém Marília da Fonseca (2009) considera que no seio da dinâmica social são produzidos diversos sentidos de qualidade. Muitas vezes essa qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo como produtor e consumidor na dinâmica do mercado, deixando de lado uma educação humanística.

Assim, ao colocar que essa avaliação gera dados e indicadores que subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do país, também fica clara a questão de uma possível padronização dos currículos para atender as demandas dessa avaliação e, ao mesmo tempo, coloca a gestão escolar na linha de frente de ações que promovam o cumprimento das

metas numa lógica de mercado, enfatizando a meritocracia, a partir de *rankings* para a manutenção do capital.

Ao apresentar as palavras “equidade” e “eficiência”, podemos considerar que esse sistema está inserido no contexto neoliberal da educação básica brasileira. Nesse sentido, para Freitas e Figueiredo (2008), a educação, segundo os neoliberais, é vista como um direito e uma oportunidade, apresentando a desigualdade social como “justa”. Em outras palavras, os neoliberais visam uma educação que equaliza as condições para a “competição”, em sociedade, naturalizando as diferenças sociais históricas, colocando essas como fracasso pessoal do indivíduo, isto é, como responsabilidade das “capacidades individuais”.

Segundo Soares e Souza (2020), a avaliação acaba exercendo uma função de regulação, de prestação de contas e de controle social e governamental sobre as atividades desenvolvidas na escola, gerando um clima de medo e insegurança para os gestores, que podem ser interpretados como inábeis no desenvolvimento do processo educacional e sofrer uma maior desvalorização profissional.

Para que os resultados do Saeb reflitam adequadamente o cenário educacional brasileiro, é muito importante que a escola cumpra com atenção as orientações trazidas neste documento. É fundamental que os profissionais da escola contribuam para que tudo ocorra dentro das normas estipuladas, garantindo, assim, uma aplicação com procedimentos padronizados, com equidade, segurança e sigilo, em cada ponto do território nacional. (Brasil, 2021, p. 5)

Dessa forma, ao colocar que a escola deve cumprir as orientações para que os resultados do SAEB reflitam adequadamente o cenário educacional brasileiro, temos aí uma evidência de que tais resultados têm a função de monitorar, punir e

construir uma imagem da escola para a sociedade, e isso reflete um aprisionamento a exigências educacionais externas.

[...] A avaliação deveria ser uma atividade natural, para o monitoramento e aprimoramento da educação, entretanto, da maneira como se efetiva, é punitiva e desfoca o fazer pedagógico da sua principal função, educar. Prioriza-se o treinamento de alunos para responder a testes padronizados, enquanto isso minimiza-se o compromisso com o aprendizado efetivo, respeitando suas diferenças e a valorização de seus conhecimentos e vivências como sujeitos em potencial construção. (Souza; Nascimento, 2018 *apud* Soares e Souza, 2020, p. 13)

Diante do exposto, para Soares e Souza (2020), a cultura e o uso político dos resultados estão presentes nas instituições que ficam à mercê de imposições legais e, conseqüentemente, da meritocracia, minimizando o aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, provoca nos gestores uma ideia de obrigatoriedade, eficiência e produtividade, gerando, muitas vezes, um ambiente de desunião entre escolas e competitividade. Em muitos casos, isso resulta em manipulação de dados do fluxo escolar a fim de atender as demandas do censo escolar, causando uma contradição no propósito que é colocado.

O Censo Escolar é uma ferramenta indispensável para que os diversos atores da educação e a sociedade em geral possam conhecer a situação educacional do País e, portanto, deve ser preenchido de forma exata e fidedigna. As informações coletadas compõem a base de dados para a aplicação das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2021, p. 5).

Embora o Censo Escolar permita essas coletas de dados, ele acaba não sendo fidedigno à realidade escolar justamente por ser um mecanismo que envolve o uso dos resultados para mostrar uma qualidade atrelada às políticas públicas que aumentam as verbas das escolas com resultados satisfatórios e reduzem os recursos das escolas com resultados insatisfatórios, além de, pela lógica da meritocracia, culpabilizar a própria equipe pelo fracasso.

O SAEB possui dois instrumentos, entendidos como testes cognitivos que, segundo Soares e Souza (2020), são provas para aferir o desenvolvimento de competências e habilidades, com ênfase na obtenção de resultados. Já os questionários socioeconômicos possibilitam o conhecimento de dados que permitem a compreensão de escola pública, porém, ao estarem inseridos em um sistema de recompensa ou punição, fomentando uma educação a serviço do capital, e a distanciam da efetivação da qualidade no ensino público.

O Saeb utiliza dois tipos de instrumentos: a) Testes cognitivos, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Em 2021, uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental também fará provas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH). b) Questionários (Impressos e Eletrônicos), a serem aplicados aos Alunos, Professores, Diretores e Secretários Municipais de Educação. Coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. Portanto, é imprescindível que os Professores da turma e você, Diretor, estejam presentes nos dias da aplicação (Brasil, 2021, p. 6).

Dessa forma, esse sistema de avaliação traz em sua estrutura, para Soares e Souza (2020), ações ideológicas e mercadológicas que utilizam os resultados para quantificar práticas e processos educacionais, abandonando a função qualitativa, caracterizando-se como uma política de resultado, acabando por divulgar imagens boas ou ruins, bem como a desvalorização dos docentes e gestores, precarizando o ensino.

A avaliação, que deveria constituía se como um processo formativo, contínuo é processual, torna-se um instrumento mecanicista, descontextualizado, ideológico e inapropriado para preservação do caráter público da escola brasileira, sendo esta acessível, democrática, inclusiva e diversificada. Tempos difíceis numa pista os aguardam e a crise da educação brasileira já pode estar inclusa nessa condição, porém é preciso resistir para a preservação do compromisso universal de uma educação gratuita e de qualidade socialmente referenciada caminharemos juntos nesta direção (Soares; Souza, 2020, p. 18-19).

Perante a análise feita do documento e a fala dos autores, evidencia-se que esse recente Sistema Nacional de Avaliação Brasileiro tem de fato trabalhado em prol da lógica de mercado seguindo os princípios neoliberais, nos quais o gestor, aquele que deveria gerir sua escola mediante sua realidade local, é pressionado para atender às demandas impostas, construindo sua imagem a partir das políticas públicas e dos rumos que a instituição deverá seguir, colocando-o como vencedor ou fracassado, engessando o trabalho gestor e docente em função de uma manutenção do sistema capitalista, mantendo as desigualdades escolares, culpabilizando e naturalizando as desigualdades sociais.

Considerações Finais

Com base nas discussões apresentadas neste capítulo, podemos considerar que as reformas do Estado, a partir da década de 1980, na perspectiva do neoliberalismo, criaram o Estado Regulador e Avaliador, que foi reestruturado, segundo os reformadores, implementou uma gestão responsável pelo alcance dos resultados, premiando servidores pelo bom desempenho e punindo aqueles que não alcançassem as metas, exercendo, dessa forma, um controle sobre os sistemas sociais econômicos e políticos.

Esta lógica foi inserida na educação por meio da avaliação externa, em que os resultados definem as políticas públicas para educação e, ao mesmo tempo, repercutem no trabalho docente e na gestão pedagógica, uniformizando as ações e realizando um estreitamento curricular para alcançar os índices colocados pelo governo e o *status* de uma educação de qualidade.

O sentido de qualidade que essas avaliações e políticas públicas visam está atrelado à formação de produtores e consumidores alienados em um sistema desigual naturalizado, que, na lógica meritocrática, culpabiliza os indivíduos pelo seu fracasso. Porém, uma educação atrelada à lógica de manutenção do capitalismo não é sinônimo de uma educação emancipatória e promotora de uma formação integral capaz de possibilitar aos discentes a compreensão crítica do mundo em que vivem.

As políticas de avaliação engessam tanto o trabalho docente quanto a gestão escolar, que, na busca pela boa colocação nos *rankings* e *standards*, acabam por perder sua autonomia por entrarem na lógica da competição, caindo num cenário de desvalorização de seus profissionais. O resultado disso, entretanto, é uma educação que está longe do verdadeiro sentido de qualidade, caminhando cada vez mais rumo à crise construída pela lógica neoliberal, correndo o risco da

privatização e da perda da conquista de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Referências

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**; para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985- 1995). Braga – Portugal: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cartilha SAEB 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BROADFOOT, Patrícia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l’Etat évaluateur. **Revue française de pédagogie**, France. Institut National de Recherche Pédagogique, n. 130, p. 43-55, jan-fev-mar. 2000.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREITAS, C. R.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Estado, políticas sociais, educação e ideologia neoliberal: algumas considerações dessa articulação na sociedade capitalista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 210-223, dez. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5101/art15_32.pdf. Acesso em: 15 de maio. 2021.

GOMES, S. S.; MELO, S. D. G. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688386>. Acesso em: 20 abr. 2022.

HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3990>. Acesso em: 22 de maio 2018.

HOBSBAWM, E. **A Era dos Extremos** – O Breve Século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAUÉS, O. C. As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 48, p. 442-461, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4918>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MINHOTO, M. A. P. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, p. 77-90, jan-jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). *In*: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011, p. 105-133.

SOARES, L. V.; SOUZA, M. L. I. Avaliação educacional ou políticas de resultados? **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>. Acesso em: 20 abr. 2022.

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO: CONTEXTO DE UMA TESE

João Vicente Hadich Ferreira

“A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ (*Ausnahmezustand*) em que vivemos é a regra. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a esse ensinamento. Perceberemos, assim, que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; e com isso nossa posição ficará melhor na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. – O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX ‘ainda’ sejam possíveis, *não é um assombro filosófico*. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história em que se origina é insustentável”. (Benjamin, Tese 8, in: *Sobre o conceito de história*).

Considerações Iniciais: Introito

Intitulamos o presente capítulo como “Educação, política e emancipação: contexto de uma tese” com o objetivo de compartilharmos, em breves linhas, um pouco das perspectivas que temos discutido ao longo de alguns anos de formação acadêmica e docente, no campo da Educação e da Filosofia da Educação.

Neste sentido, de forma sintética, propomo-nos a apresentar como contribuição para as discussões propostas na presente coletânea as considerações e o contexto do nosso trabalho¹

¹ FERREIRA, João Vicente Hadich. **Autoritarismo, fascismo e educação:** ainda a premência de que Auschwitz não se repita. Tese

no processo de doutoramento e, consequentemente, o amadurecimento de alguns estudos e análises que têm permeado nosso processo formativo e pesquisas. A partir da tese de uma educação política, na perspectiva de uma formação democrática como pressuposto para a constituição de um mundo comum, apontamos para o exercício do pensamento como condição humana para a constituição da autonomia e emancipação do existente diante de um mundo danificado e administrado.

Apesar da ancoragem na nossa tese, constitui-se também o presente capítulo como um dos pressupostos do exercício do pensamento filosófico, a saber, como mais um dos ensaios que permeiam nossas reflexões na busca pelo aprofundamento do entendimento e da maturação de um pensar que se desprenda, cada vez mais, dos limites de uma ordenação e de uma tecnificação tradicionalmente castradoras e determinantes de uma existência administrada nos moldes do capitalismo e suas estruturas de dominação.

Neste exercício, sempre visitamos e revisitamos escritos, conceitos, pensamentos e o diálogo com autores que referenciam nossos estudos e outros que, de algum modo, nos desafiam para o inusitado. Portanto, não como determinantes absolutos, mas como constituintes de um encontro, cada vez mais profícuo, para nossa compreensão de mundo e de existência, daquilo que nos torna humanos e pode nos afastar da barbárie e, acima de tudo, nos permita colaborar na construção de um *mundo comum*, em que se reconheçam as singularidades, em que se respeitem as diversidades e a pluralidade dos existentes. Efetivamente, como busca pelo conhecimento no contexto da curiosidade epistêmica com que Paulo Freire (1996) nos provocava em suas proposições.

Neste contexto, pensamos num mundo em que não sejamos dissolvidos e assimilados pelos projetos de dominação e

destruição dos regimes totalitários, especialmente o fascismo e, tampouco, pela absolutização e introjeção do neoliberalismo, expressão vigente do capitalismo em sua mais perversa constituição desde os seus primórdios e condição de perpetuação da barbárie fascista em suas novas roupagens.

Não é uma fórmula ou uma resposta ao que almejamos. Não é uma equação que se resolva matematicamente, mas uma provocação, sempre necessária, para a reflexão sobre as contradições que se apresentam na nossa sociedade do consumo e do progresso e que se constituem, neste sentido, sempre como potencial retomada da perspectiva *deviriana* – o constante *vir-a-ser* heracleiteano – e seus desdobramentos dialéticos na constituição da história humana em sua construção pelo movimento tético-antitético-sintético.

Deste modo, no momento em que se apresenta uma suspensão do *devir*, em que nos encontramos num *tempo vazio e homogêneo*, como nos apontava Walter Benjamin (2012), é fundamental perceber a dialética entre civilização e barbárie que permeia nossa existência, a qual pode, a qualquer momento, tornar-se uma “não existência”, de acordo com Günther Anders (2013). Conjugando técnica e capacidade de destruição, fomos capazes de criar a bomba atômica, exacerbando nossa compreensão e potencialidade destrutiva do mundo e, assim, podendo a qualquer momento transformar o *Tempo do Fim* num *Fim do Tempo* (Anders, 2013).

Por isso, na esteira do pensamento benjaminiano (2012), almejamos contribuir para gerar um verdadeiro estado de exceção frente à “normalidade” da barbárie que se perpetua há muito tempo, mas, especialmente, nos tempos estranhos em que vivemos. Para ele, olhar a história a contrapelo é o desafio para transformar esse tempo vazio e homogêneo. Certamente, para nós, educadores, o grande desafio é educar a contrapelo.

Educação e política: importância da formação para a democracia

Diante do exposto em nosso *introito*, discutir a democracia nos dias atuais é condição *sine qua non* para o entendimento e o enfrentamento daquilo que se coloca como estratégia dos fundamentos do fascismo que se reapresenta de tempos em tempos: o ódio como política. E na fundamentação desta estratégia encontra-se o objetivo implícito de destruição da política, ou seja, do estabelecimento do ódio à própria política e a consumação de, mais do que uma apolitia das pessoas, a constituição da aversão à política ou, claramente, uma antipolitia.

Se a despolitização das pessoas já era um problema – lembremo-nos do clássico poema de Bertold Brecht (2020), “O analfabeto político” –, o ódio à política é condição indispensável para que se constituam, no lugar desta, projetos totalitários que, repaginados ou não, representam a retomada da mesma expectativa de barbárie que nos assombra desde Auschwitz: a besta-fera do fascismo. É evidente que, diante disso, sempre podemos ser surpreendidos com algo pior. E é isso que efetivamente acontece quando a política sai de cena (Arendt, 2004).

Por isso, para o filósofo frankfurtiano, a premissa primeira de toda educação é a de que Auschwitz não se repita (Adorno, 1995). Entretanto, como destacamos no início, depois da barbárie do nazifascismo, cuja expressão máxima é a existência de Auschwitz, um *continuum* se estabelece e coloca em suspensão a história em seu devir. Como constata Adorno e Horkheimer (1985), desnuda-se a intrínseca relação dialética entre civilização e barbárie ao longo da existência humana e, nesse *continuum*, expressa-se a história da dominação dos homens sobre a natureza e, conseqüentemente, dos homens sobre os homens, na barbárie que se entrelaça a partir da ideia de progresso e de civilização. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 14),

[...] a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.

Como explicitava Freud (1978), nosso processo civilizatório está prenhe do anticivilizatório. A ideia de progresso, compreendida neste sentido, de avanço ilimitado, de uma sucessão de fatos e encadeamentos de procedimentos que, sob a tutela do pensamento científico da modernidade e do capitalismo em sua fase emergente, nos encaminha para a catástrofe autogerada, fundada na proposição constante da dominação e da destruição, posto que não se coaduna com a estabilidade e a parcimônia, mas com o consumo infundável e o extremismo, que gera a indiferença. A indiferença que produziu Auschwitz.

No imperativo adorniano para que Auschwitz não se repita (Adorno, 1995), está dado o pressuposto de uma educação contra a barbárie, contra a violência que se estabeleceu a partir deste momento inominável e sua irrupção na História humana. Contudo, mais do que um apelo para que não se repita a barbárie, o que se apresenta é a constatação da possibilidade de sua atualização. Diante da sombra da barbárie que nos encobre, representada pelo maior campo de concentração alemão na Segunda Guerra Mundial, esclarece Detlev Claussen (2012, p. 48):

[...] Adorno postulou a necessidade, depois de 1945, de uma teoria social que reconheça Auschwitz como uma catástrofe social, que pressione a humanidade para um novo imperativo categórico, a saber, ‘organizar o pensamento e a ação de modo que Auschwitz não se repita,

que não aconteça nada parecido'. Auschwitz não se deixa conhecer sem teoria social. O conhecimento da teoria social não promete nem redenção nem conciliação, mas ele coage, pressiona em direção à autorreflexão.

Portanto, mais do que rememorar a existência do local físico encravado no coração da Polônia, o que se destaca com Auschwitz é a sua demarcação na História como o momento que representa enquanto assimilação e normalização da barbárie. A possibilidade de desumanização e de tornar supérfluo e descartável todo e qualquer ser humano.

Diante dessa perspectiva, a discussão da educação como processo de formação humana, atrelada à proposição adorniana de uma educação contra a barbárie, nos encaminha para a compreensão de que “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121).

No contexto de uma educação que promova essa autorreflexão crítica, o filósofo frankfurtiano nos esclarece que, diante da impossibilidade extremamente limitada de se alterarem os pressupostos objetivos, ou seja, sociais e políticos que geram estes acontecimentos, contrapor-se à Auschwitz nos impele para o lado subjetivo. Refere-se ele, especialmente, à psicologia das pessoas que promovem e praticam tal barbárie e, efetivamente, ao que ele chama de uma inflexão para o sujeito (Adorno, 1995). Daí resulta a importância do clássico estudo sobre a *personalidade autoritária* conduzido por ele e os psicólogos sociais de Berkeley, na década de 1940 do século XX, nos Estados Unidos, intitulado *La personalidad autoritaria* (Adorno *et al.*, 1965).

Não nos ateremos aqui no aprofundamento deste estudo, contexto que desenvolvemos em nossa tese, já referenciada,

mas convém destacar que o caráter autoritário, que está na gênese constitutiva do fascismo, não representa a absolutização de uma definição ou a explicitação de um psicologismo que proponha uma tipologia qualquer para catalogação das pessoas. Ao contrário.

Recorrendo à psicanálise para os estudos sobre o caráter autoritário, os frankfurtianos contam com um instrumento essencial e constitutivo para a teoria crítica em suas análises sociais, filosóficas e históricas, escapando exatamente do objetivismo e do empiriocentrismo em voga nas propostas do cientificismo da época. Neste encaminhamento, a pesquisa sobre a personalidade autoritária encontraria em suas categorias elementos importantes para que se pudesse entender, naquele momento, o que a análise das condições objetivas ou das contradições materiais da sociedade do capitalismo tardio não explicitaria.

Nesse sentido, a psicanálise é um elemento importante para os estudos sobre o fascismo enquanto forma de pensamento e entendimento do sujeito, na perspectiva da inflexão apontada por Adorno (1995). É a partir desse sujeito, no todo de sua particularidade, que se encontram as análises da psicanálise, manifestando-se potencialmente, de modo universal, naqueles que aderem ao tipo de pensamento antidemocrático e fascista.

Distante de qualquer determinismo biológico ou psicologização do contexto social como determinante da existência do sujeito, trata-se de desvendar efetivamente aquelas potencialidades que permeiam os que aderem ao fascismo e que, grosso modo, podem se manifestar em qualquer um.

Por isso, mais do que combater o fascismo, trata-se, num processo educativo que seja contra a barbárie, da promoção de uma autorreflexão crítica, de combater o fascista que pode existir em mim e promover uma formação para uma vida democrática.

Neste contexto, conjugamos aqui o entendimento de Adorno (1995, p. 121) de que, “[...] conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância”. Segundo ele, é necessário, portanto, que a educação que tenha por objetivo evitar a reprodução de tais condições concentre-se já nesta primeira fase.

Ainda sobre a barbárie, no contexto dessa inflexão para o sujeito, Adorno (1995, p. 121) assinala:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. [...] É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva.

Se continuamos a condenar as vítimas, enaltecendo ou poupando os algozes, normalizando a violência que se estabelece no cotidiano e perpetuando o entendimento de que algumas existências não merecem ser vividas, atualizamos Auschwitz diariamente. Na frieza de uma sociedade que se identifica com a técnica, na qual prevalece a indiferença que torna as pessoas supérfluas diante da estrutura que não pode deixar de “progredir”, o surgimento cada vez maior de pessoas manipuladoras em nosso meio, uma das características predominantes do fascista, é uma constante. Como nos esclarece

Crochík (1996), é na explicitação da realidade de uma sociedade administrada e danificada que vemos o deslocamento dos afetos das pessoas para o aparato técnico e a valorização, em si mesmos, do controle e da eficácia, da ordenação e da tecnificação, independentemente dos fins que estejam implicados nesta dominação.

Neste viés, retomando a dialética entre *esclarecimento* e *barbárie*, apresenta-se sempre imprescindível a análise do fascismo para que possamos entender como, daquele momento em que se estabelece esta barbárie, que poderíamos entender como o *momento do fascismo*, combatido e derrotado no período da Segunda Guerra, chegamos hoje, no nosso momento contemporâneo, àquilo que chamaremos de um *tempo fascista*.

Destacando brevemente que há uma simbiose entre o capitalismo e o fascismo, por mais que isso possa chocar os conservadores puritanos, cabe aqui uma breve análise sobre o neoliberalismo e seu projeto originário que, em sua gênese, se expressa como um processo de despolitização e de destruição da política. Neste sentido, afirmamos que o neoliberalismo é o *medium punctum* entre o capitalismo e o fascismo.

Ou seja, ao promover um afastamento da compreensão da política, da esfera pública e da desqualificação da vida política, condição humana para a ação e transformação do mundo (Arendt, 2011), o neoliberalismo representa a introjeção de um modo de vida que, inicialmente, sustenta a apolitia comum dos ignorantes retratados por Brecht (2020), mas, em seu desdobramento como condição existencial em uma sociedade administrada, fundamenta a antipolítica que permeia os arroubos autoritários de nossa época.

Assim, ganhando força e representação cada vez maior na política tradicional, explorando as potencialidades e fragilidades da democracia, o autoritarismo presente é solução de continuidade de uma atmosfera fascista que encontra espaço na

vida danificada em sua correlação com o capitalismo neoliberal, que, no fundo, apresenta os esboços de sempre, na perspectiva de novos totalitarismos que perpetuam, constantemente, o *estado de exceção* (Benjamin, 2012) a que estão submetidos os oprimidos.

Diante de tais perspectivas, que apenas pudemos tratar *en passant*, a importância da política e da educação, como processo intrínseco em nossa formação humana, nos explicita a necessidade de uma formação para a democracia. Democracia, aqui, compreendida não na sua representação dada pelo modelo liberal clássico, individualista, excludente e elitista, mas pela constituição de um mundo que seja comum. Tal condição, inevitavelmente, exige uma perspectiva educacional que prepare os novos para o mundo público, para a vida política que se dá *inter homines esse*², que exige que sejamos emancipados, livres, enquanto capazes da ação.

Neste sentido, para os gregos, a democracia representava o exercício da liberdade, que se dava na esfera pública, espaço da política, não como mera vontade da maioria ou pela simples conjugação de interesses particulares e privados. O que se apresentava era a compreensão da existência e da busca de um “bem comum” – *koinon* –, contraposto àquilo que estaria na esfera do privado, da casa, do *oikos*.

Por isso, a existência da esfera pública é condição fundamental para toda pretensão democrática. Como nos esclarece Rancière (2014, p. 72),

A prática espontânea de todo governo tende a estreitar essa esfera pública, a transformá-la em assunto privado seu e, para isso, a repelir para a vida privada as intervenções e os lugares de intervenção dos atores não estatais. Assim, a democracia, longe de ser a forma de vida dos

2 No sentido de “estar entre os meus semelhantes” (Arendt, 2004b).

indivíduos empenhados em sua felicidade privada, é o processo de luta contra essa privatização, o processo de ampliação dessa esfera. Ampliar a esfera pública não significa, como afirma o chamado discurso liberal, exigir a intervenção crescente do Estado na sociedade.

Ou seja, mesmo nos governos democráticos encontra-se a pretensão ou a tendência a um estreitamento da esfera pública, de forma privatista desta esfera e no afastamento da arena política para a vida privada daqueles que não representam institucionalmente o governo ou os seus interesses. Portanto, não deve prevalecer numa real democracia o credo liberal de defesa do Estado mínimo em confronto com a necessidade de ampliação da esfera pública. Ampliar a esfera pública não significa necessariamente ampliar a intervenção do Estado, mas sim garantir que nessa esfera sejamos todos iguais, prevalecendo a liberdade em sua perspectiva política e efetivamente a possibilidade da ação humana em seu processo de transformação e constituição de um mundo comum.

Considerações: por um *mundo comum* e não *homogêneo*³

Pensar um mundo comum, em que sejam comportadas a pluralidade e a diversidade, sem prejuízo das singularidades, em que o indivíduo se reconheça, mas não prevaleça um individualismo predatório que impossibilite a existência e a ampliação da esfera pública que comporta a existência dos iguais, é desafio que implica potencialidade e não a utopia de uma sociedade perfeita ou a distopia do totalitarismo fascista.

Nos dias trágicos em que vivemos, agravados pelas mortes aos milhares das vítimas de uma pandemia que não foi

3 Adaptamos e reproduzimos neste tópico, de forma sintética, nossas **Considerações sobre o campo educativo: por uma educação emancipadora**, parte final de nosso trabalho de doutoramento.

levada a sério por muitos dos governantes mundiais e, caso explícito do Brasil, pelo Governo Bolsonaro, principalmente, manifesta-se a consumação cada vez mais constante, diante da normalização da barbárie cotidiana, da execução de projetos que se constituem, no fundo, pela necropolítica, já denunciada por Achille Mbembe (2018).

Neste *continuum*, alia-se ao problema da pandemia a destruição de políticas públicas – ainda distantes do ideal, conquistadas com muito esforço ao longo dos anos –, ataques aos Direitos Humanos, desmonte da assistência social e da Educação, Segurança, Saúde, Ciência, Meio Ambiente e Cultura, apenas para elencar alguns dos necroprojetos da necropolítica bolsonarista.

No entendimento consensual de que foi eleito democraticamente, o Governo Bolsonaro demonstrava em suas propostas, ainda em período de campanha, os pressupostos desta destruição. Com discursos de ódio e pautado na polarização política, de forma maniqueísta, estabelecendo uma “luta do bem contra o mal”, já apontava para os retrocessos no campo da política e, especialmente, para a despolitização ainda maior do contexto público.

Neste sentido, extremamente autoritária e preconceituosa, a “cartilha” bolsonarista nunca conseguiu esconder sua imbricação com a extrema-direita, mesmo que maquiada por outras propostas satélites às quais se aliava e que também ofuscavam a compreensão da política, como o lavajatismo morista e a agressividade de movimentos extremistas, como o MBL – Movimento Brasil Livre e outros que se catapultaram a partir das jornadas de 2013, e, posteriormente, na mobilização pelo impeachment da, então, presidente Dilma Rousseff.

A ascensão das redes sociais e sua utilização, principalmente pela extrema-direita, mostraram-se como um eficaz mecanismo de despolitização. Mesmo mobilizando multidões,

em muitos momentos e de forma aparentemente espontânea, o que se confirma *a posteriori* é que, além da apolitia presente, estabelecia-se, já naquele momento, condições para o que seria explorado pelo recrudescimento do extremismo à direita: o ódio à política.

Neste sentido, fortalecida pelo anacronismo e pela adequação ao padrão, muitas vezes, de uma esquerda que “jogara o jogo” do capital, a extrema-direita começava a “dar as caras” no cenário político mundial colocando nas ruas seu projeto de destruição da política.

Vemos a ascensão do trumpismo nos Estados Unidos, a resiliência de políticos autoritários na Europa e no Leste Europeu, além da profusão de notícias falsas, as chamadas *fakes news*, como estratégia de disseminação das “mentiras manifestas” nos moldes da proposição do Ministro da Propaganda de Hitler, Joseph Goebbels. Sua máxima estava representada na afirmação de que uma mentira contada mil vezes torna-se verdade. O fascismo contemporâneo segue literalmente sua orientação.

No Brasil, capitaneando projetos e ataques prévios às estruturas da democracia, com discursos que legitimavam a ruptura do jogo democrático – caso da defesa da intervenção militar –, ou da defesa de projetos anticonstitucionais, como o Movimento Escola Sem Partido, o aparelhamento ideológico do Estado e a perseguição aos opositores, o bolsonarismo se estabelece como a representação do autoritarismo que sempre esteve presente na nossa constituição enquanto sociedade colonialista, racista e escravocrata.

Na barbárie cotidiana referenda-se, no ocultamento da sua existência, aquilo que Hannah Arendt (2004b) cunhou como *a banalidade do mal*. O bolsonarismo, em sua banalidade é, neste sentido, o sintoma e não a doença.

Neste contexto, nos deparamos com duas questões que nos desafiam: é possível ainda educar num mundo cujo legado tem sido a barbárie? Como pensar, vivenciar o pensamento numa sociedade que privilegia, cada vez mais, o *não pensar*?

Entendemos que o pano de fundo se estabelece na relação entre *educação* e *política*; e a preparação para o *mundo público*, espaço efetivamente possibilitador da ação humana, enquanto transformadora e constituidora do mundo comum, que se dá entre mulheres e homens, na singularidade dos existentes e na pluralidade das existências em uma efetiva constituição do *inter homines esse*. Neste sentido, como elemento constitutivo de toda perspectiva emancipatória, do encontro com a autonomia, está a importância do pensamento.

Por isso, apesar do permanente estado de exceção a que estamos submetidos, é necessário que eduquemos e que provoquemos o pensamento. Sem a pretensão de cair nos ufanismos de teorias salvíficas, o que se apresenta não são perspectivas necessariamente positivas diante de tal contexto, mas muitas vezes, mais avassaladoramente, negativas. Contudo, na fundamentação do pensamento adorniano, compreendemos tal negatividade na proposição de uma dialética negativa.

Diante da sociedade do espetáculo que Debord (1997) nos desnuda, o *tempo vazio e homogêneo* da história (Benjamin, 2012) se realiza no *continuum* de Auschwitz. Neste contexto, desenvolvemos nossa proposição passando pela questão de uma *educação emancipadora* como uma *educação política*, que tem como constitutiva a importância e a necessidade da *esfera pública* e que não abra mão do *pensamento* para a autonomia que emancipa.

Destacamos, que a concepção de educação que apresentamos, trata da esfera escolar, mas, evidentemente, contempla a percepção da amplitude da realidade extra pedagógica que a envolve. Ou seja, o processo educativo é sistematizado

e fundamentalmente necessário no espaço pedagógico, mas, inevitavelmente, estamos todos no nosso processo de formação humana, submetidos a um universo de interações e influências fora desse escopo. Uma educação política, neste contexto, precisa extrapolar os muros da escola na sua disseminação formativa comportando, portanto, uma educação social.

Por isso, com Adorno (1995), entendemos que o investimento na educação contra a barbárie já deve focar a primeira infância e, com Hannah Arendt (2011), que aos adultos cabe o cuidado com os novos que chegam ao mundo, tanto para protegê-los do mundo quanto para proteger o mundo deles. Apoiamo-nos aqui, na compreensão arendteana (Arendt, 2011) de que a educação, como processo formativo, impõe que se proporcione aos novos, como potenciais construtores de uma sociedade mais democrática, o cuidado – para com eles e para com o mundo – e a sua inserção, quando da constituição de sua autonomia e emancipação, na esfera pública. Para Hannah Arendt (2011, p. 239),

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade, que não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

Não pensamos a educação, neste contexto, como fechamento, mas amplitude. Ao considerarmos o conceito de

formação, não o vemos como um dado estabelecido e definido, mas como processo que não pode ser estanque, mas contínuo, numa perspectiva *deviriana* e sem o *controle absoluto* daquele que forma sobre aquele que se forma, no sentido de se promover a *autonomia*.

A *autoridade* é importante, jamais o *autoritarismo*. A primeira termina quando o segundo se impõe. A primeira é *reconhecimento*, o segundo é *usurpação*. É da ruptura com a autoridade que se chega à autonomia. É da expansão e normalização do autoritarismo que se chega ao fascismo.

A autoridade, independentemente da relacionada ao exercício da docência ou a qualquer perspectiva do espaço humano, como a do ancião que acumula a sabedoria, compreendemos constitui-se não por violência, força, coerção ou argumentação, mas por concessão. Neste sentido, manifesta-se pelo reconhecimento e não pela usurpação do direito. Assim nos esclarece Hannah Arendt (2011) em seu ensaio *Que é Autoridade?*, sobre o que não constitui a autoridade:

[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através dos argumentos. (Arendt, 2011, p. 129)

Por isso, uma educação política não suprime a autoridade. Combate o autoritarismo. E quando a criança se torna adulta, na participação do mundo público, da esfera pública, da vida política, que só é possível entre os semelhantes, mulheres e homens que constituem um mundo comum, não é a autoridade que prevalece, mas a igualdade.

Não a falaciosa igualdade do liberalismo autoritário de mercado e nem tampouco a igualização homogeneizadora do neoliberalismo fascista. Essas concepções, com seu projeto de mundo excludente e necrófilo, têm produzido os germes do totalitarismo sempre presente que, vez ou outra – atualmente *mais vezes* do que *outra* –, encontra estruturas psíquicas favoráveis para os seus *necroprojetos* de *Estados suicidários* (Safatle, 2021).

Não se explica o *autoritarismo* e o *fascismo* simplesmente por fatores psicológicos. Tampouco exclusivamente por fatores materiais e condições objetivas de sobrevivência. É no amálgama das estruturas psíquicas – comprometidas ou seduzidas – e do *progresso* produzido pela sociedade administrada e danificada, da *ratio* instrumental, da *frieza burguesa* e da *indiferença*, afeita à *técnica* e ao consumo, que surgem os Eichmanns, os Himmlers e se vai, do *pogrom* aos campos de extermínio.

Relembrando a recomendação de Adorno (1995), em *Educação após Auschwitz*, uma inflexão para o sujeito, para suas condições subjetivas que favorecem a barbárie, é imperativa para a desbarbarização. Não é nas vítimas que estão os problemas ou a culpa, mas nos perseguidores é que se devem buscar as motivações. Em uma sociedade administrada e danificada, que perpetua o racismo, que aceita o machismo – nessa sociedade na qual a vítima do estupro ainda é avaliada *pela roupa que usava* ou *pelos motivos que poderia ter dado* ao

violentador –, ainda estamos mais próximos de Auschwitz do que de seu ocaso.

Portanto, retomando a questão da esfera pública e de uma educação política, o ódio do fascista à democracia é o incômodo recalcado com a pluralidade e a diversidade que, como evidenciado na *Dialética do esclarecimento* (1985), não é comportada na perspectiva da *ordem* que, em sua violência pelo *progresso*, submete ou elimina os existentes que divergem do ideal de um mundo *unidimensionalizado*.

É somente na esfera pública que somos iguais porque livres. Livres das necessidades do cotidiano da vida para nos encontrarmos na Ágora – a *Praça Pública* dos gregos – e construirmos um mundo comum, nossa história. Na praça, no espaço público, e não nos quartos privados, é que se discutem os assuntos humanos. Nos quartos privados, geralmente descansamos, amamos e geramos outros humanos. Mas, no *tempo fascista* em que vivemos, parece que produzimos outros substratos.

Por isso que, na política, também não cabe a autoridade, pois se trata de um campo das pessoas emancipadas e livres, é o encontro das autonomias nas suas singularidades, pluralidades e diversidades que projetam a história e produzem nova história. É na política, condição humana, que temos a possibilidade da ação, do agir que transforma ou reforma, que conserva e que avança, não para um progresso da história, mas uma história humanizada que suprima todo *estado de exceção* que nos reporta sempre a um *tempo vazio e homogêneo* (Benjamin, 2012).

Desse modo, considerando a responsabilidade dos educadores num mundo pós-Auschwitz, formar para a emancipação é resistir contra a barbárie. Não será a escola capaz de resolver tudo, mas na escola, *locus* principal de resistência, é possível avançarmos em perspectivas emancipatórias. Isto requer, evidentemente, o cuidado com os novos, na formação de professores e investimentos públicos.

Por isso, uma educação política tem que ser também politizadora. E, nesse sentido, retomando sua amplitude, não é a proposta de uma educação de cima para baixo, ou da perspectiva de que o professor já esteja politizado. Ao contrário, é uma educação política e politizadora que forma o educando, mas também forma quem educa. Assim, é *práxis* que se efetiva, superando a dicotomia na perspectiva *dialética* e *dialógica* de transformação.

Na perspectiva de uma educação emancipadora, a formação política é a perspectiva emancipatória, e o pensamento é o substrato para a sua realização. Emancipação, na perspectiva política, é a vida entre os seres humanos, no espaço público, a vida democrática que, por condição das mulheres e dos homens, por sua escolha, é a realização do *inter homines esse*, que permite a liberdade humana para agir e transformar o mundo.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W et al. **La personalidad autoritaria**. Traducción directa por Dora y Aída Cymbier. Corrección técnica por el Dr. Eduardo Colombo. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERS, G. Tese para a Era Atômica. In.: **Sopro 87 panfleto político cultural**. Abr. 2013. Disponível em: http://culturaebarbarie.org/sopro/outros/anders.html#.X_YoqthKjIU. Acesso em: 11 nov. 2021.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARENDT, H. **O que é política?** Editoria: Ursula Ludz. Tradução de Reinaldo Guarany. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1)

BRECHT, B. O analfabeto político. In: **Portal dia-a-dia Educação**. Disponível em: <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=4701>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CLAUSSEN, D. A banalização do mal: sobre Auschwitz, a religião do cotidiano e a teoria social. **Revista eletrônica de estética**, Viso – Cadernos de estética aplicada, n. 12, p. 45-60, jul-dez. 2012. Disponível em: <http://revistaviso.com.br/article/139>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade, **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2020.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERREIRA, J. V. H. **Autoritarismo, fascismo e educação**: ainda a premência de que Auschwitz não se repita. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp. Departamento de Educação. Área de concentração: História e Filosofia da Educação. Marília, 2021.

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

FREUD, S. **Textos escolhidos**. Coleção Pensadores. Seleção de textos: Jayme Salomão. Tradução de Durval Marcondes (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAFATLE, V. Bem-vindo ao Estado suicidário. In.: **AGB – Associação dos geógrafos brasileiros. Seção Campinas**. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/vladimir-satafle-bem-vindo-ao-estado-suicidario/>. Acesso em: 16/01/2021.

SEGUNDA PARTE
**PRÁTICAS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: APROFUNDANDO O DEBATE ¹

Carla Holanda da Silva

Considerações Iniciais

A ideia de pensar geograficamente, a partir de um aparato conceitual e procedimental próprio da ciência não é novidade, aparece já nas contribuições dos gregos, junto com os primeiros registros do que viria ser a geografia. Essa ideia passa por transformações em seu arcabouço ao longo da evolução da ciência geográfica. Contudo, esse debate, nominado de raciocínio geográfico, tem recebido destaque no campo da educação geográfica nas últimas décadas, sendo cada vez mais latente a compreensão de que a educação geográfica é a própria construção do raciocínio geográfico, que permite aos estudantes a compreensão das realidades espaciais, o entendimento do “onde?”, do “como?” e dos “porquês?” (Castellar, 2019; Castellar; Paula, 2020), questões epistêmicas que contribuem para a construção de uma cidadania ativa.

A educação geográfica é a área do conhecimento geográfico que permite que o sujeito leia o mundo a partir de suas espacialidades. Para Callai (2012), o papel educativo de ensinar geografia está em situar o estudante no mundo a partir da compreensão do seu contexto espacial e social. Além disso, trata-se de possibilitar a compreensão sobre as realidades espaciais a partir de um olhar geográfico, subsidiado por seus instrumentos ou habilidades, tais como “[...] análises, interpretações e aplicações em situações práticas” (Castellar, 2005, p. 221). Além disso, permitir que, por meio dos elementos geográficos,

1 Resultado parcial de pesquisa de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

o sujeito leia o seu entorno, o compreenda em sua dimensão espacial e possa utilizar desse modo de ler e pensar para se posicionar no mundo.

Tais premissas sustentam a visão aqui adotada para a educação geográfica e já indicam os rumos do debate acerca do raciocínio geográfico a ser desenvolvido nesta reflexão. Para tanto, buscou-se neste capítulo compreender como o recente debate do raciocínio geográfico na seara da educação geográfica vem sendo construído, a partir de teóricos consolidados e de pesquisas acadêmicas recentes de mestrado e doutorado, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse sentido, alguns questionamentos orientam a reflexão: como o raciocínio geográfico está construído nas reflexões de alguns teóricos? Como o raciocínio geográfico vem sendo apresentado em pesquisas recentes da educação geográfica? Quais campos de conhecimento o sustentam? Qual o papel destes campos em sua mobilização?

A construção do artigo foi realizada a partir de revisão de literatura narrativa, junto aos teóricos, a fim de identificar suas compreensões acerca do raciocínio geográfico. E também a partir de revisão de literatura integrativa junto às pesquisas recentes acerca do raciocínio geográfico na educação geográfica, disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103-104), “a revisão integrativa determina o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto [...]”. Desse modo, seguiu-se um protocolo de pesquisa que envolveu diversas etapas, a saber: a realização de uma pergunta norteadora; a busca junto à literatura, a coleta de dados, a análise crítica, a discussão dos

resultados e a apresentação da revisão integrativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

O capítulo está estruturado da seguinte forma: seção 1) o raciocínio geográfico a partir das contribuições de alguns teóricos; seção 2) discussões sobre o raciocínio geográfico a partir de teses e dissertações coletadas junto à BDTD; seção 3) considerações acerca das compreensões para o raciocínio geográfico na educação geográfica, os campos que o compõe e como estes se articulam.

Raciocínio geográfico: um olhar teórico

Nesta seção, pretende-se apresentar reflexões acerca do raciocínio geográfico e dos elementos que o compõem para alguns teóricos da geografia acadêmica e escolar, a fim de observar como elas subsidiam os debates recentes realizados na educação geográfica, a partir das pesquisas de mestrado e doutorado.

O raciocínio geográfico, como uma forma autônoma de estruturar o pensamento, faz-se presente na literatura geográfica há muito tempo, antes mesmo de a Geografia ser vista como ciência. Embora Estrabão seja o nome mais lembrado como precursor grego da ciência geográfica, e em sua obra seja possível identificar elementos desse raciocínio eminentemente geográfico, há também Ptolomeu, que, com seu “mapa do mundo habitado” propõe um relevante instrumento de raciocínio espacial, de acordo com Gomes (2017), pois, na organização das suas informações, permite-se o acesso a elementos basais da Geografia. Nas palavras de Gomes (2017, p. 77), estruturam-se “[...] três tipos de observação relativos aos fenômenos: a posição, a forma e o tamanho”.

Além dos pensadores estoicos, o raciocínio geográfico, enquanto um modo de pensar, fez-se presente na obra de

clássicos da ciência geográfica, como na obra de Humboldt². Para Gomes (2017), Humboldt revela, em sua obra, uma espécie de metodologia para o que chamamos de raciocínio geográfico. Neste modo de pensar proposto por Humboldt, percebe-se a observação como uma primeira ação. A partir dela, o intelectual colocava as informações sob um plano de análise para que fosse encaminhado ao raciocínio (GOMES, 2017).

No trecho de Wulf (2016), que descreve uma passagem de Humboldt rumo ao Chimborazo, é possível notar a observação como um elemento importante do seu fazer científico.

Enquanto rumavam no lombo de mulas para o vulcão, Humboldt, Bonpland e José passaram por uma densa vegetação tropical. Nos vales, admiraram estramônios com suas enormes flores alaranjadas em formato de trombetas e fúcias vermelho-vivo cujas pétalas esculturais tinham um aspecto quase irreal. [...] Toda vez que faziam uma parada, Humboldt sacava sua luneta. Ele viu um cobertor de neve sobre as encostas, e a paisagem no entorno do Chimborazo parecia árida e desolada (Wulf, 2016, p. 132).

O princípio de conexão também estava presente entre as paisagens que avistava:

Seu irmão Wilhelm acreditava que a mente de Alexander era feita para “conectar ideias, detectar sequências de coisas”. Naquele dia, de pé no Chimborazo, Humboldt absorveu tudo que se estendia à sua frente enquanto sua mente voltava no tempo e acessava todas as plantas e formações rochosas que ele tinha visto e todas as medições

2 Alexander von Humboldt (1769-1859), naturalista, explorador e geógrafo alemão, considerado um dos fundadores da geografia moderna.

que fizera nos Alpes, nos Pirineus e em Tenerife. Tudo que ele já havia observado se encaixou e tornou-se claro (Wulf, 2016, p. 135).

Desse modo, percebe-se que, no plano da análise de Humboldt, estavam presentes conceitos e princípios referentes ao fenômeno expedicionado, elementos basilares do pensar geográfico: a observação, a descrição, a conexão e a comparação, sendo operações cognitivas e princípios que contribuem para uma perspectiva holística na análise dos fenômenos.

Para Gomes (2017), a observação e a descrição, pertinentes à obra de Humboldt, estão pautadas nos vínculos e associações, e não se tratam de uma descrição inventariante. Assim, “a descrição busca um entendimento na maneira como os fenômenos aparecem, relacionam-se e se conectam” (Gomes, 2017, p. 25). Trata-se de uma descrição profunda, complexa, que se realiza a partir da observação, e que se estabelece como um produto do pensar geográfico, uma vez que, como processo cognitivo, mobiliza diversos princípios geográficos, tais como a localização, a ordem, a extensão e a conexão. Nesse sentido, a geografia configura-se como “[...] uma forma original de pensar”, praticada desde os seus primeiros pensadores (Gomes, 2017, p. 21).

Esse movimento, que destaca um pensar original da geografia, presente em clássicos como Humboldt, tem sido retomado com maior intensidade em debates geográficos contemporâneos, como é possível ver acima, em Gomes (2017). Em especial, no que tange ao debate do método geográfico, de suas categorias, conceitos e princípios e da própria robustez da ciência, além da valorização das representações espaciais para a compreensão dos fenômenos, presentes nos clássicos e nos teóricos que retomam o debate.

Tal quadro de retomada de contribuições basilares para a ciência geográfica também tem se apresentado junto

às discussões recentes da educação geográfica, a partir de Castellar (2019), Castellar e Paula (2020), Cavalcanti (2012), Callai (2013), Roque Ascensão e Valadão (2017; 2020), Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018).

Elencaram-se, neste momento, alguns desses autores a fim de capturar as suas compreensões acerca do raciocínio geográfico. São eles: Ascensão (2020); Castellar e Paula (2020); Roque Ascensão e Valadão (2017); Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018).

O quadro abaixo apresenta uma síntese acerca das compreensões gerais dos autores elencados.

Quadro 1: Raciocínio geográfico e alguns debates na educação geográfica

Teóricos	• Roque Ascensão, Valadão (2017); • Roque Ascensão, Valadão e Silva (2018);	• Castellar, Paula (2020);
Definições	• Modo de pensar as realidades espaciais;	• Compreensão dos fenômenos espaciais; • Ação que responde a questões epistêmicas; onde? Como? Por quê?
Campos	• Princípios geográficos; • Interdependência entre localização, descrição e interpretação de processos; • Pensamento espacial;	• Pensamento Espacial, Estatuto epistemológico da geografia, situações geográficas;

Fonte: a autora (2022)

A partir dos autores supracitados, observou-se que há um consenso entre esses teóricos de que o raciocínio geográfico e a educação geográfica são um modo de pensar, uma ação própria da geografia para o entendimento das realidades espaciais.

Tais indicações corroboram com as proposições de Humboldt e Gomes (2017), apontadas acima, e também a de Lacoste (2007), que, em *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*, destaca que a razão de ser da geografia e

dos professores, na educação básica, deveria ser o fazer pensar as realidades espaciais a partir de instrumental próprio.

A partir desse consenso inicial, questiona-se quais são as similaridades e diferenças sobre o que compõe esse modo de pensar, ou melhor dizendo: o que é preciso mobilizar para que esse modo de pensar o espaço se concretize?

A mobilização dos princípios geográficos, como localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala (Moreira, 2007) é ponto comum entre eles. Nesse sentido, as representações espaciais e, conseqüentemente, o pensamento espacial, aparecem como destaques no processo de construção de um pensar geográfico.

Em função destas contribuições teóricas, compreende-se que o raciocínio geográfico é um modo de pensar que depende da mobilização de campos, que estão no bojo da própria ciência geográfica, alguns deles desde os seus primórdios, como os princípios e categorias geográficas e as próprias representações espaciais. Há também outros mais recentes, como é o caso das situações geográficas, campo trazido por Castellar e Paula (2020), discutido anteriormente por Silveira (1999).

Desse modo, a proposição de Castellar e Paula (2020) sobre os campos do raciocínio geográfico foram adotadas nesta reflexão. Para tanto, na sequência, será realizada a explicitação breve dos campos, a fim de que subsidie a análise posterior acerca do raciocínio geográfico junto às pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado.

O pensamento espacial, proposto por Castellar e Paula (2020), é um conteúdo procedimental complexo que, articulado aos demais campos, irá mediar a mobilização do raciocínio geográfico, não como uma habilidade cognitiva com o fim em si mesmo, conforme exposto por teóricos anglo-saxões, como Gersmehl e Gersmehl (2007) Gersmehl (2008) e Golledge (2002).

A sua complexidade advém da articulação das representações espaciais, relações espaciais e os processos cognitivos.

Por representações espaciais entendem-se os mapas, os diagramas, os croquis, os instrumentos que comunicam ao leitor uma dada lógica espacial. De acordo com Castellar e Paula (2020), tratam-se de instrumentos que apresentam uma intencionalidade do sujeito criador para com o usuário, e a partir da interação estabelecem uma comunicação. Gomes (2017), corroborando com esse debate, ressalta a relevância do mapa, em específico na ciência geográfica, como um instrumento base para o pensar geográfico. Assim como um quadro, ele revela elementos diversos que apresentam a localização, e “[...] localizar o fenômeno na paisagem” é a ação primeira da geografia, de acordo com Moreira (2007, p. 117). E como localizamos fenômenos para estudo geográfico de modo elucidativo se não pelas representações espaciais?

Nesse sentido, quando transportamos esse debate para a educação geográfica, observa-se vasta literatura e entende-se que se trata de um instrumento capaz de “definir dilemas e resolver problemas”, segundo Castellar e Paula (2020, p. 303). Por isso, são fundamentais para enriquecer o repertório dos sujeitos, pois apresentam realidades diversas e permitem refletir sobre elas a partir de comandos que podem auxiliar na discussão de conceitos espaciais.

Por conceitos de relações espaciais entende-se vocabulários que ajudam na identificação de um lugar e são fundamentais para a análise de um fenômeno, uma situação geográfica. Tratam-se de conceitos apresentados pelas representações espaciais, como “[...] adjacência, área, distância, direção, dispersão, aglomeração, distribuição, escala de incidência, forma, extensão, arranjo, entre outros” (Castellar; Paula, 2020, p. 305).

Tal perspectiva é, também, admitida pela definição proposta por Gersmehl e Gersmehl (2007) que a apresentam como

habilidade para se pensar os lugares e as conexões entre os lugares, assim, a localização e a conexão são princípios fortes no debate proposto pelos autores. Entre os conceitos das relações espaciais apontados por eles, estão a comparação, a aura, a região, a hierarquia, a transição, a analogia, o padrão e a associação (Gersmehl; Gersmehl, 2007).

Para Castellar e Paula (2020, p. 305), o terceiro campo do pensamento espacial são os processos cognitivos: “Este campo é um corpo de conceitos que envolve ações como identificar, localizar, observar, diferenciar, comparar, analisar, contar, nomear, resumir, concluir, criar hipóteses, etc.”. Trata-se da dimensão que conecta as demais a fim de forjar o pensamento espacial, de modo que, se estas ações não são bem construídas ou desenvolvidas, todo o processo fica caótico. O debate que orienta este campo é o próprio pensamento espacial que está pautado na psicologia cognitiva e na neurociência (Castellar; Paula, 2020).

Desse modo, percebe-se que o pensamento espacial se concretiza a partir dos conceitos presentes nas relações espaciais, lidos via representações, quase sempre com teor espacial, para a geografia, a partir da mobilização de movimentos cognitivos. Isto é, o pensamento espacial se configura no debate do raciocínio geográfico como um dos seus campos, que tem característica de conteúdo procedimental e que se alia aos demais campos – aos conceitos e princípios que compõem o estatuto epistemológico para constituir o processo de aprendizagem. Este, por sua vez, se realiza, também, a partir dos procedimentos, pautados num ensino investigativo que, conjuntamente, podem levar o estudante a seu empoderamento e cidadania.

O estatuto epistemológico da geografia, como nomeia Castellar e Paula (2020), se configura como outro campo relevante para a mobilização do raciocínio geográfico, sendo recorrente nas pesquisas analisadas acima, isso nos leva a

entender que, independentemente das diferenças teóricas e dos elementos que compõem o raciocínio geográfico, parece ser uma compreensão geral que as categorias e/ou conceitos e princípios são fundamentais para a construção do pensar geográfico, como aponta Gomes (2017).

O estatuto epistemológico também é debatido por Moreira (2007). O autor ressalta que a representação da geografia acerca do mundo se dá por meio de uma tríade composta pela paisagem, território e espaço. Para ele, a própria constituição dessas categorias se dá com a localização do fenômeno que configura a paisagem que, por sua vez é analisada a partir de princípios como distribuição, extensão apresenta o território ou outra subcategoria como região e lugar e que se finda com a compreensão do mundo a partir do espaço. Nesse sentido, o que organiza a passagem entre as categorias e as operacionaliza são os princípios necessários à ciência geográfica, sendo eles a localização, a distribuição, a extensão, a distância, a posição e a escala (Moreira, 2007).

Dessa forma, os princípios lógicos da geografia são fundamentais para a percepção do fenômeno geográfico, sendo a localização do fenômeno na paisagem a primeira ação (Moreira, 2007). Recentemente Gomes (2017), corroborando com Moreira (2007), defende, em linhas gerais, que a Geografia está para estabelecer a ordem espacial do mundo, porém esta afirmação por si só é vazia. Logo, trata-se de “explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes, quando aparecem em outras localizações, explicar graus de proximidade e distância, a posição, a forma e o tamanho envolvem raciocínio bastante sofisticado” (Gomes, 2017, p. 145). Neste sentido, quando se estabelece a pergunta “Por que o fenômeno está onde está?”, já se realiza um recorte escalar, um desenho do fenômeno, um quadro que irá apresentar o estatuto epistemológico específico para aquele fenômeno e, na sequência ou

concomitante a isso, as representações, os conceitos espaciais e os processos cognitivos que permitem realizar a análise com maior profundidade.

Corroborando tal argumento, Castellar e Paula (2020, p. 309) salientam que “as categorias de paisagem, território, região, lugar e natureza e os princípios de localização, conexão, extensão, causalidade, arranjo e ordem, analogia e diferenciação etc.”, compõem o estatuto epistemológico da geografia. Logo, tratam-se de “[...] vocabulários utilizados para analisarmos os eventos, fenômenos e processos, uma rede conceitual para abarcar situações analisáveis” (Castellar; Paula, 2020, p. 309).

De tal modo, é certo que teóricos distintos irão dissertar acerca das categorias e/ou conceitos, princípios da geografia, e estas vão conter pequenas variações. Todavia, o que se faz necessário destacar aqui é que a presença desse campo na mobilização do raciocínio geográfico confere forma para a análise dos fenômenos ou, como destaca Moreira (2007), o próprio método geográfico. Para Castellar e Paula (2020), tratam-se de termos carregados de teoria própria da geografia, que auxiliam no estabelecimento de rigor no processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, mas não necessariamente no fim do percurso para a mobilização do raciocínio geográfico, tem-se o campo da situação geográfica, que pode ser compreendida, como um evento carregado de ação, de objetos e de materialidades inseridas em um tempo, considerando as reflexões desta teoria (Silveira, 1999), que pautam as construções sobre a situação geográfica presente na Base Nacional Comum Curricular (2018) e nas demais construções teóricas que as apresentam como um campo do raciocínio geográfico (Castellar; Paula, 2020; Roque Ascensão, 2020).

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 365), há a definição da situação geográfica: “[...] não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto

de relações”. Isto é, ao se conectar com ela, o sujeito mobiliza diversas categorias e princípios geográficos, além da dimensão do pensamento espacial em sua completude. De modo que, a partir desses movimentos, tem-se o acionamento do raciocínio geográfico.

Assim, a situação geográfica é um fenômeno concreto real e que conecta o sujeito com outras realidades, sejam teóricas e/ou escolares. Logo, contribui-se diretamente “[...] à ruptura com um ensino factual, que se limita a informação sobre componentes espaciais” (Roque Ascensão, 2020, p. 186), pois permite a compreensão do fenômeno a partir de instrumentos conceituais e procedimentais, logo uma interpretação profunda.

A situação geográfica aparece como elemento fundamental para a mobilização do raciocínio geográfico. Desse modo, pode ser a partir dela, de questionamentos feitos ao fenômeno concreto, que a representação mais adequada será eleita pelo professor, logo os conceitos espaciais a serem trabalhados e os processos cognitivos é que irão disparar a compreensão espacial do fenômeno. O processo, que se revela no campo do pensamento espacial, também permitirá a compreensão do fenômeno a partir de princípios lógicos da geografia, de maneira que categorias sejam reveladas.

Trata-se de uma ação que constrói na educação geográfica um modo pensar, de ver aquele fenômeno espacial e que permite que o sujeito leia aquela realidade, e outras menos conhecidas, do ponto de vista das informações sobre o fenômeno, devido ao desenvolvimento de um raciocínio geográfico (Castellar; Paula, 2020). Trata-se de uma forma de pensar e ler as espacialidades que permitem compreender realidades em escalas distintas e, logo, entender melhor o mundo e exercer sua cidadania.

Castellar e Paula (2020, p. 316) apontam que o raciocínio geográfico exige do sujeito conexões com o mundo a

partir de uma lógica dialética robusta, pautada nas relações e representações espaciais que fortalecem, “[...] conhecimento geográfico no currículo e na vida **da** juventude e da Sociedade” (grifo próprio).

Trata-se de considerar o raciocínio geográfico como uma forma de responder “Por que as coisas estão onde estão?”, ou ainda “onde”, “por quê” e “como”, em relação aos fenômenos geográficos. Parece-nos que se trata de um método de análise, de modo que se faz interessante entender como as pesquisas recentes de mestrado e doutorado têm compreendido o raciocínio geográfico e sob quais campos.

Raciocínio geográfico: debates recentes na educação geográfica

A fim de visualizar quais as bases do debate de raciocínio geográfico, junto à educação geográfica, têm sido realizadas no Brasil recentemente, realizou-se uma investigação de pesquisa, do tipo revisão integrativa, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que foi adotada como pergunta norteadora: “Quais os campos que compõem o raciocínio geográfico discutido junto a pesquisas recentes na educação geográfica?”. Para tanto, a partir da BDTD, no campo busca avançada, aplicou-se o descritor “raciocínio geográfico”, selecionando exclusivamente o campo título.

A pesquisa revelou sete trabalhos, sendo eles: duas teses e cinco dissertações. Para realizar a análise utilizou-se o título, o resumo, a introdução e o sumário das pesquisas, a fim de verificar a presença de alguma sessão destinada especificamente ao debate do raciocínio geográfico. Dessa forma, para esta verificação, elegeu-se como critérios de inclusão: trabalhos que tenham em seus títulos o termo “raciocínio geográfico”; pesquisas realizadas no âmbito da educação geográfica e/ou ensino de geografia. Nesta primeira verificação, os sete

trabalhos apontados pela busca se enquadravam nos critérios. Posteriormente, inseriu critérios de exclusão : pesquisas que não apresentavam uma seção ou subseção destinada ao debate do raciocínio geográfico. Na segunda verificação uma tese de doutorado foi excluída, portanto, foram analisadas seis pesquisas, a partir dos títulos, resumos, sumários e seções e/ou subseções que tratavam do raciocínio geográfico.

No entanto, vale pontuar que as pesquisas desenvolvidas nas últimas duas décadas, sobre a educação geográfica, que apresentam debates sobre o raciocínio geográfico e os elementos que o compõem, podem ser em maior número, porém, realizou-se o recorte a partir dos títulos das pesquisas, pois se entende, em hipótese, que este seria um indicativo de centralidade no debate. Nesta etapa, não foi realizado nenhum recorte temporal junto à BDTD.

Quadro 2 - pesquisas selecionadas: IES, ano e grupo de pesquisa

Ordem	IES	Ano	Grupo de pesquisa de vinculação autor (a) e/ou orientador (a)
D1	USP	2017	GEPED - Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática da Geografia – <i>GEPED</i>
D2	UFG	2018	NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação geográfica
D3	UnB	2019	NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação geográfica
D4	UnB	2014	NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação geográfica
D5	UNIFESP	2018	GEPED - Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática da Geografia – <i>GEPED</i>
T1	UFG	2019	NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação geográfica

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

O quadro acima apresenta a instituição de Ensino Superior e o ano das pesquisas selecionadas. Com relação ao ano, mesmo não tendo sido realizado um recorte temporal junto à base de dados, percebe-se, a partir desta busca, que o debate do

raciocínio geográfico em relação à educação geográfica produz teses e dissertações especialmente a partir dos anos 2000, com maior produção a partir da década de 2010. Concomitante ao início desse movimento, tem-se a vinda ao Brasil de Philip J. Gersmehl³, que ministra um curso na Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo sobre o pensamento espacial, que, por sua vez, configura-se como um dos campos do conhecimento que compõem o raciocínio geográfico, segundo Castellar e Paula (2020).

Atribuindo foco às instituições em que as pesquisas são desenvolvidas, contata-se que estão concentradas em centros relevantes de pesquisa geográfica, relacionadas a grupos de pesquisa com intensa produção junto ao cenário do ensino de geografia. Destarte, observa-se que os autores e/ou seus orientadores estão vinculados ao Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática da Geografia (GEPED), sediado na Universidade de São Paulo, e ao Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação geográfica (NEPEG), que tem sede na Universidade Federal de Goiás. Nota-se, dessa maneira, uma relação entre *lôcus* de pesquisa, suas caminhadas teóricas e os campos que compõem o raciocínio geográfico apresentado nos trabalhos, embora as seis pesquisas e seus pesquisadores apresentem caminhos teóricos com distinções entre si, ambos possuem um mesmo objetivo – o fortalecimento da educação geográfica –, e por isso apresentam trajetórias que se permeiam.

Os trabalhos foram analisados a fim de entender quais são os campos que compõem o raciocínio geográfico, a partir de pesquisas que o tiveram como foco. O quadro abaixo apresenta os títulos dos trabalhos e seus autores.

3 Pesquisador da New York Center for Geographic Learning, dedica-se aos estudos dos “[...] conceitos espaciais ou modalidades estruturantes do pensamento espacial [...]”, conectado a recentes pesquisas da neurociência (DUARTE, 2016, p. 132).

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas: título e autor/autora

Ordem	Título	Autor/Autora
D1	Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica	<u>Márcia Cristina Urze Risette</u>
D2	Atlas para ensinar e aprender Geografia: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico	<u>Rodrigues, Ícaro Felipe Soares</u>
D3	O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de geografia: desafios e possibilidades do professor	<u>Luz Neto, Daniel Rodrigues Silva</u>
D4	Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao ensino médio	<u>Silva, Denise Mota Pereira da</u>
D5	Categorias Do Raciocínio Geográfico E Níveis De Conhecimento: O Uso De Indicadores De Alfabetização Geográfica (Iag) No Ensino Médio	<u>Rodrigues, Pamella Bianca</u>
T1	O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita	<u>Silva, Flávia Gabriela Domingos</u>

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

Ao analisarmos as pesquisas acima, buscou-se responder às seguintes perguntas: quais campos compõem o raciocínio geográfico? Quais autores embasam esta construção?

As respostas estão organizadas no quadro 4 que apresenta os campos que compõem o raciocínio geográfico em cada uma das pesquisas apresentadas e os principais teóricos que sustentam as reflexões.

Quadro 4 - Pesquisas selecionadas: campos do raciocínio geográficos e autores-base

Ordem	Campos	Autores
D1	Princípios geográficos lógicos; categorias geográficas; pensamento espacial.	Martins (2007); Moreira (2015); Golledge (2002).
D2	Princípios geográficos lógicos, conceitos e categorias geográficas; Pensamento Espacial.	Moreira (2007); Duarte (2016); Golledge (2002).
D3	Princípios geográficos lógicos; Conceitos de espaço, território e paisagem; Pensamento espacial.	Moreira (2007); Cavalcanti (2012; 2019); Golledge (2002).
D4	Conceitos geográficos fundamentais; cotidiano; cartografia.	Moreira (2007); Callai (1999, 2005, 2011); Cavalcanti (2008, 2012, 2013); Richter (2010).
D5	Representação do espaço, interações entre a natureza e sociedade, espacialização e temporalização, o papel da sociedade na transformação do espaço e pensamento crítico.	Corrêa (2002); Castellar (2005, 2010a, 2010b, 2011); Callai (1999a, 2005, 2010, 2011a e 2014); Cavalcanti (2005, 2010a, 2010b, 2011, 2012a e 2012b); Moraes (1999); Moraes (2008); Nogueira (2009); Souza (2016); Unwin (1992).
T1	Constructo teórico-metodológico da Geografia; conceitos e conhecimentos de ciências correlacionadas; pensamento espacial; linguagens mediadoras e conceitos e conhecimentos cotidianos.	Correa (2010); Gersmehl e Gersmehl (2007); Gersmehl (2014), Risette (2017); Castellar (2000); Duarte (2016; 2017a; 2017b); Gersmehl (2014); Gomes (2013); González (2016); Mohan e Mohan (2013); NRC (2006); Richter (2010).

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

A partir da análise das seis pesquisas, verificou-se que três campos e alguns teóricos são comuns na estruturação do raciocínio geográfico. São eles:

1. Conceitos, categorias e princípios geográficos: ambos discutidos direta ou são indiretamente apresentados como um campo fundamental ao raciocínio geográfico, pois atribui a originalidade a este tipo de raciocínio. O referencial teórico que sustenta esse campo junto às pesquisas selecionadas está pautado de modo expressivo em Moreira (2007),

com a obra *Pensar e Ser Geografia*, presente em quatro das seis pesquisas, D1, D2, D3 e D4. Isso indica que estes trabalhos entendem que o “Espaço” é a principal categoria da geografia e que os conceitos geográficos de lugar, paisagem, território, região podem ser melhor analisados a partir dos princípios lógicos de localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala (Moreira, 2007). A pesquisa D5 indica categorias para o raciocínio geográfico, elaboradas a partir dos princípios geográficos de extensão e conexidade, analogia, causalidade, atividade, estrutura e processos, função e forma, pautados em Corrêa (2002) e Nogueira (2009), assim, observa-se que os princípios abordados se aproximam, quando comparados às demais pesquisas, embora o debate sobre o estatuto epistemológico da geografia, como nos apresenta Castellar e Paula (2020), esteja pautado em outros teóricos. Por fim, na pesquisa T1, no que tange ao elemento “constructo teórico-metodológico da Geografia”, faz-se um recorte que explora o conceito de lugar a partir de teóricos como Callai (2003), Cavalcanti (2007) e Carlos (2007), em função do objeto da pesquisa, todavia, ainda há a presença de conceitos e princípios geográficos nesse campo.

2. Pensamento espacial: esse campo do raciocínio geográfico foi mencionado diretamente em quatro das seis pesquisas analisadas, D1, D2, D3 e T1. Todas o compreendem a partir das relações, conceitos e representações espaciais. Nessas construções teóricas, é unânime que não se trata de um pensamento geográfico, mas de um pensamento espacial pertinente não apenas ao campo do conhecimento geográfico. E, no que diz respeito ao embasamento teórico, nota-se que está pautado principalmente em estudos anglo-saxônicos, especialmente os oriundos dos EUA, a partir de autores como Gersmehl e Gersmehl (2007); Gersmehl (2008) e Golledge (2002). Na dimensão nacional, menciona-se Duarte (2016), citado nas pesquisas com suas reflexões acerca do pensamento espacial e de sua teoria de

pensamento geoespacial. Na pesquisa D4, há um breve debate sobre o pensamento espacial como uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida junto aos estudantes, apontando a relevância da cartografia na construção do raciocínio geográfico, pautada em Simielli (2013) e Richter (2010). A pesquisa D5 apresenta o debate relativo ao pensamento espacial a partir do campo da representação do espaço, entendendo-o como a capacidade de “[...] compreender as mais variadas representações da Geografia, principalmente os gráficos, tabelas, símbolos, códigos, mapas e seus elementos” (Rodrigues, 2018, p. 108).

3. Cotidiano: a dimensão do cotidiano, das experiências vividas pelos estudantes apareceu diretamente nas pesquisas D4 e T1 e, indiretamente, na D3 e D5. Tratam-se das experiências vividas como um dos elementos que mobilizam o raciocínio geográfico. Os trabalhos pautam suas construções intelectuais no cenário nacional, principalmente em Cavalcanti (2008, 2012, 2013) e, como campo, refletem diretamente o posicionamento teórico do grupo de pesquisa ao qual se relacionam.

A partir dessa investigação, junto às pesquisas acadêmicas, observou-se que o debate desse pensar próprio da geografia na educação geográfica se faz, sobretudo, a partir de dois pontos comuns: o estatuto epistemológico da geografia e o pensamento espacial. Ambos os campos ressaltam em seu cerne um retorno às contribuições clássicas da ciência geográfica, junto ao estatuto epistemológico em si, na necessidade da clareza de um método geográfico para o professor no encaminhamento do corpo conceitual e na relevância das representações espaciais e suas mobilizações. Além disso, corroboram com os debates realizados por teóricos da geografia escolar.

Outro ponto comum entre as pesquisas, porém com menor ênfase, é a dimensão do cotidiano, evidenciado em quatro pesquisas e relacionado ao grupo de pesquisa. Nota-se que esse campo advém das visões teóricas defendidas por esse

lastro acadêmico, isto é, existe um grupo teórico relevante na educação geográfica que entende que a dimensão do cotidiano se configura como um campo que compõe o pensar geográfico.

Vale destacar que, ao se fazer uma relação entre o último campo, o do cotidiano, apresentado pelas pesquisas acima, e a construção adotada para o raciocínio geográfico de Castellar e Paula (2020), que traz as situações geográficas como um campo, nossa reflexão possa, num primeiro momento, parecer uma equivalência entre os campos, porém, ela não nos parece existir. As situações geográficas são entendidas como um fenômeno concreto dado em um espaço que pode estar incluído no cotidiano do estudante, mas não é uma regra.

Por fim, percebe-se que os trabalhos analisados entendem que os elementos que compõem o raciocínio geográfico se relacionam a partir de uma articulação que leva o aluno em questão a desenvolver um olhar geográfico para o fenômeno – o próprio raciocínio geográfico.

Considerações Finais

Buscou-se, nesta reflexão, compreender como o raciocínio geográfico é construído, os campos que o compõem e como se articulam a partir de teóricos da geografia acadêmica, da educação geográfica e de pesquisas recentes de mestrado e doutorado.

Desse modo, observou-se que o debate do raciocínio geográfico está presente nos debates geográficos desde antes da sua sistematização, com os gregos estoicos, por exemplo, e, depois com seus primeiros pensadores, como Humboldt, sendo uma ação fundante da ciência geográfica. Na contemporaneidade, o debate vem sendo retomado no sentido de enfatizar a necessidade de fortalecer o raciocínio geográfico, essa ação própria que revela um modo de pensar o espaço e analisá-lo. Esse movimento de retorno aos clássicos da geografia e as suas

concepções têm auxiliado as construções teóricas e metodológicas contemporâneas na educação geográfica.

Nessa seara da ciência geográfica, o raciocínio geográfico é compreendido como um modo de pensar fundamental para que o objetivo da geografia na escola básica se concretize, sendo efetivado a partir da mobilização e da articulação de campos fundamentais à própria ciência geográfica frente a um fenômeno, sendo eles, sobretudo, o pensamento espacial e o estatuto epistemológico da geografia. Essa compreensão é unânime entre os teóricos da educação geográfica que se debruçam sobre a questão.

No que diz respeito às pesquisas selecionadas, realizadas a partir de debates teóricos da geografia acadêmica e da educação geográfica, vê-se que, mesmo partindo de embasamentos teóricos distintos, as pesquisas de mestrado e doutorado apresentam a compreensão acima e exaltam a relevância do pensar geográfico para os processos de ensino e aprendizagem para o fortalecimento da educação geográfica.

A partir das reflexões aqui realizadas, compreende-se que, para a mobilização do raciocínio geográfico por parte dos estudantes na geografia escolar, faz-se necessário somar-se ao campo do pensamento espacial e ao estatuto epistemológico da geografia o campo das situações geográficas. Nesse sentido, entende-se que nos processos de ensino e aprendizagem esses campos se articulam a partir de um fenômeno (leia-se “situação geográfica”) e da pergunta realizada.

A mobilização deste campo inicial permite que os demais sejam acionados e o raciocinar geograficamente se estabeleça. Por exemplo, diante das comunidades quilombolas no Brasil como situação geográfica, faz-se o questionamento: onde estão as comunidades quilombolas no Brasil e por que estão? A partir disso, inicia-se um processo de localização dessas comunidades a partir de representações espaciais específicas. Para tanto,

mobiliza-se um princípio geográfico que, neste caso, também é um conceito de relação espacial – princípio de localização – e, pela ação cognitiva da descrição, uma descrição complexa, que segue acionando demais princípios, consequentemente, categorias e subcategorias geográficas, como a de território. Desse modo, ao final do processo didático o estudante conseguirá ler as comunidades quilombolas, no que tange à dimensão da diáspora África-Brasil, a partir de um pensar geográfico, em função da articulação dos campos e do método geográfico que se estabeleceu para a mobilização do raciocínio geográfico.

Assim, o discente terá potencializado a compreensão do fenômeno comunidade quilombola a partir da mobilização do raciocínio geográfico, realizando uma leitura crítica teoricamente robusta.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

CALLAI, H. C. A Geografia no ensino médio. **Terra livre**, São Paulo, n. 14, p. 60-99. Julho, 1999a.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: UnIjuí, 1999b.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Org.).

Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2010, p. 15-37.

CALLAI, H. C. A Geografia escolar - e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, p. 128-139, 2011a.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica:** Reflexão e Prática. Ijuí: Editora Unijuí, 2011b.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 197-207, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19886852-A-geografia-e-a-escola-muda-a-geografia-muda-o-ensino.html>. Acesso em 20 abr. 2022.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia:** o ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa, 2019.

CASTELLAR, S. M. V. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Educação geográfica – teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 38-50.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. *In*: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Org.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2011, v. 1, p. 39-58.

CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p.18-20, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em 22 abr. 2022.

CASTELLAR, S. M. V; PAULA, I. R. O Papel do Pensamento Espacial na Construção do Raciocínio Geográfico, **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CORREA, E. A. L. Lugares centrais e lugares periféricos de Goiânia: diversidade e complexidade. **Geografia (Londrina)**, v. 19, n. 2, pp. 3-23, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

DUARTE, R. G. **Educação geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DUARTE, R. G. Cartografia Escolar e o pensamento (geo)espacial: alicerces da educação geográfica. **Livro XIII ENPEG**, 2017a. Disponível em: http://www.igc.ufmg.br/images/anais_XIIENPEG.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

DUARTE, R. G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na Educação Básica, **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 13, pp. 187-206, jan./jun., 2017b.

GERSMEHL, P. J.; GERSMEHL, C. A. Spatial Thinking by Young Children: Neurologic Evidence for Early Development and “Educability”. **Journal of Geography**. 106, pp. 181-191, 2007 (National Council for Geographic Education). Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.576.8614&rep=rep1&type=pdf>

GERSMEHL, P. J. **Teaching Geography**. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2014.

GOLLEDGE, R. G. The Nature of Geographic Knowledge. In: **Annals of the Association of American Geographers**, 92, 1, pp. 1-14, 2002.

GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2017.

GONZÁLEZ, R. M. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. **Nativos digitales**

y **Geografia en el siglo XXI**: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje, 2016.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LUZ NETO, D. R. S. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia**: desafios e possibilidades do professor. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Geografia. Brasília, 2019.

MARTINS, E. R. Geografia e Ontologia: o fundamento geográfico do ser. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 33-51, 2007. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2007.74047. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74047>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOHAN, A.; MOHAN, L. **Spatial Thinking About Maps: Development of Concepts and Skills Across the Early Years**. Aug. 2013. Disponível em: <https://media.nationalgeographic.org/assets/file/SpatialThinkingK-5ExSummary.pdf>

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 17. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORAES, J. V. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino da Geografia. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**: ensaios de História, Epistemologia e Ontologia do Espaço Geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

NOGUEIRA, V. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental**: sujeitos, saberes e práticas. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: National Research Council Press, 2006.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

RISSETTE, M. C. U. **Pensamento Espacial e Raciocínio Geográfico**: Uma proposta de indicadores para a Alfabetização Científica na Educação geográfica. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, 2017.

RODRIGUES, P. **Categorias do raciocínio geográfico e níveis de conhecimento**: o uso de indicadores de alfabetização geográfica no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017.

RODRIGUES, Í. F. S. **Atlas para Ensinar e Aprender Geografia**: O que faz deles Escolares na Construção do Raciocínio Geográfico. Dissertação (Mestrado). Universidade

Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes, **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, pp.179-95, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4780>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C.; SILVA, P. A. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico, **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, pp. 34-51, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1465>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, pp. 173-197, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 16, pp. 21-28, jan-jun. 1999. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1727861/uma-situa%C3%A7%C3%A3o-geogr%C3%A1fica--do-m%C3%A9todo-%C3%AO-metodologia>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, D. M. P. **Raciocínio Geográfico e Avaliação Formativa**: uma análise aplicada ao Ensino Médio.

Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Geografia, Brasília, 2014.

SILVA, F. G. D. **O que os olhos não veem a linguagem esclarece**: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2019.

SOUZA, M. T. ; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102-pt.pdf?x56956. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUZA, V. C.; CASTELLAR, S. M. V. Erros didáticos e erros conceituais no ensino da geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento, **Bol. Goiás. Geogr. (Online)**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 241-264, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/241>. Acesso em: 22 abr. 2022.

UNWIN, T. **El lugar de la Geografía**, Madrid: Ed. Cátedra, 1995. (Serie Geografía Menos).

WULF, A. PII. 7. Chimborazo. In: WULF, A. **A invenção da Natureza**: a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt. São Paulo: Planeta, 2016, p. 132-143.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA CAPAZ DE AUXILIAR A TRANSFORMAÇÃO HUMANA

Célio Cezar Vieira Azevedo

Mariane Aparecida Coco

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Considerações Iniciais

No atual cenário educacional, muitas discussões sobre o papel das escolas têm sido colocadas em pauta (Araújo, 2015). Comumente, os parâmetros da Educação no Brasil são delimitados em documentos oficiais, como a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB) nº 9394/1996, os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN), as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), sugerindo que as escolas precisam assumir cada vez mais papéis sociais a partir da educação crítica e contribuir para a formação humana dos educandos (Brasil, 1997; Brasil, 1996; Brasil, 1998). Na Educação Física, os debates sobre o ensino passam direta ou indiretamente pela sistematização do desenvolvimento humano.

O profissional de Educação Física, assim como qualquer outro profissional da área educacional, tem o objetivo de despertar o desenvolvimento cognitivo e social, buscando a autocrítica e a autonomia dos escolares. Nesse sentido, a disciplina de Educação Física na escola além de possibilitar a aprendizagem e a compreensão do movimento, proporciona uma interação interpessoal entre os indivíduos, promovendo assim, o desenvolvimento integral dos aspectos biopsicossociais (Mota; Amaro, 2016).

Corroborando, Freire e Scaglia (2009) afirmam que a escola deve considerar a criança em sua totalidade, caso

contrário, ficará aquém de suas possibilidades, enfraquecendo a formação e, por conseguinte, a aprendizagem.

Há evidências de estudos que indicam possíveis contribuições das aulas de Educação Física que podem influenciar o processo de formação de cidadãos. Souza e Júnior (2010) apontam o papel do professor de Educação Física na formação humana e apresentam como principal objetivo, ensinar ao aluno valores humanos pelo desenvolvimento de conteúdos que possibilitem vivências como cooperação, responsabilidade e amizade, e que a aprendizagem seja internalizada, transformando-o em um completo cidadão. Para Laban (1978), corpo e espírito são indissociáveis, assim, os comportamentos socioafetivo, cognitivo e motor não devem ser fragmentados.

Ressaltar a relevância da transformação humana nos estudos pedagógicos, no debate sobre qualidade do ensino e sobre as discussões acerca da educação é resgatar a consciência do valor cultural da escola. Diante do exposto, o objetivo neste capítulo é discutir sobre as possibilidades da Educação Física escolar como ferramenta capaz de auxiliar o processo da transformação humana dos estudantes.

A escola como local de desenvolvimento e descobertas

Na escola a criança é inserida em novas formas de interação e prática social. No processo de ensino, a interação entre pessoas assume uma característica bem definida: a intencionalidade. A interação tem uma finalidade específica e isso é evidente para todos os envolvidos nessa atividade. Se a escola é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e se a finalidade da ação docente se concretiza na tarefa de ensinar bem, é preciso que o professor selecione tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos

mais adequadamente para que isso possa ser alcançado de forma eficaz e duradoura.

E é essa *intencionalidade* que faz toda a diferença no ambiente educacional, é por meio dela que o professor conduzirá seus alunos. Leontiev (1978) dá o exemplo de uma criança que não teve nenhum contato com uma colher e questiona: é possível imaginar como seria sua reação se fosse colocada diante de uma? Possivelmente, ela a manipularia, a usaria para bater em outro objeto, poderia levá-la à boca; enfim, poderia realizar várias ações, sem utilizá-la do modo elaborado socialmente. A criança não está sozinha no mundo com os objetos e fenômenos, e, por isso, possivelmente, mesmo antes de ter condições de utilizar a colher para se alimentar, já interagiu com outros sujeitos que dela fazem uso.

A criança não precisará “construir” um significado para esse objeto, posto já ter sido construído historicamente, estar presente nas ações humanas, na cultura da qual integra. Nesse exemplo, configura-se uma mediação do tipo não intencional, não dirigida. Há uma comunicação prática entre a criança e as demais pessoas. Todavia, a mediação nem sempre é espontânea, e justamente por não ser, em poucos anos, a criança incorpora a experiência de várias gerações que a precederam. Seguindo o exemplo citado, a mãe ou outra pessoa que alimenta a criança fazendo uso da colher, coloca-a na mão da criança e intervém dirigindo seus movimentos que, inicialmente, são aleatórios; acompanhando essa ação, o objeto é nomeado, explica-se à criança como usá-lo, tudo isto muito antes de ela entender toda a linguagem verbal presente na situação. Nessa ação compartilhada – prática e verbal – a criança se apropria dos modos humanos de ação com esse objeto, ou seja, aprende a usar a colher como objeto humano, como instrumento que se interpõe entre ela e o alimento.

Aos poucos, o uso desse objeto passa a ser tão “natural” à criança que lhe parece um prolongamento das mãos, como se fosse parte do seu corpo. Poderia a criança chegar a esse conhecimento sem a intervenção do adulto, ou ainda, se a intervenção do adulto não lhe fosse suficientemente acessível? “Pode-se esperar-se um resultado, mas após quanto tempo, e qual será o seu atraso em relação a uma criança mais feliz a quem ‘inteligentemente se guiou a mão’!...” (Leontiev, 1978, p. 322). “Guiar a mão”: eis aí a função mediadora do adulto em interação com a criança. O autor destaca que esse exemplo evidencia a formação das operações motoras, e esse mesmo processo ocorre com a formação das ações mentais, como a leitura, a escrita, o cálculo, enfim, com a apropriação de todos os conceitos científicos. E é na escola que surge de forma sistematizada a interação da criança com esses conceitos.

Conforme aponta Saviani (1992), os educadores devem buscar nortear sua ação a partir de três objetivos fundamentais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber objetivo socialmente produzido, a transformação desse saber objetivo em saber escolar, que possa ser assimilado pelo conjunto dos alunos, e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda possam elevar seu nível de compreensão sobre essa realidade e serem, assim, agentes transformadores dessa realidade.

A função social da escola, entre tantas outras, é a de promover aos educandos uma aprendizagem cidadã e transformadora. Esse espaço de experimentos, de vivências e de construção do conhecimento tem como objetivo a educação integral dos sujeitos para que possam intervir no mundo que os cerca e se responsabilizar por suas ações e atitudes. O homem é um ser histórico, social, sujeito de sua própria existência, “capaz de **ação transformadora consciente**, ou seja, é capaz de agir intencionalmente (e não apenas instintivamente ou por reflexo

condicionado) em busca de uma mudança no ambiente que o favoreça” (Cortella, 2008, p. 36).

Nessa perspectiva de educação, a escola abre caminhos para que seus sujeitos possam trilhá-los como agentes ativos, capazes de provocar mudanças. Essas mudanças acontecem quando a escola, como mobilizadora do saber, cria condições de aprendizagem para que o aluno explore e construa conhecimentos necessários para a vida em sociedade. E a disciplina de Educação Física pode contribuir de maneira expressiva para essa ação transformadora consciente (Freire, 2009).

Educação Física: superando e ressignificando a aprendizagem

A Educação Física escolar vai muito além da recreação e das práticas esportivas. Como disciplina obrigatória desde a promulgação da LDB, em 1996, ela tem um papel fundamental no desenvolvimento humano por meio da atividade física. A prática do movimento humano de forma sistematizada é um caminho para que a criança compreenda melhor suas habilidades e consiga adaptá-las a outras dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Canfield (2000), não se pode negar a importância de o aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano. Dessa forma, a escola, enquanto meio educacional, é responsável por oferecer a oportunidade de uma ótima vivência motora, pois será determinante no processo de desenvolvimento da criança.

A escola possui hoje a tarefa de desenvolver nos estudantes características que lhe permitirão viver de forma plena, numa sociedade intrincada. A Educação Física deve desenvolver a consciência da importância do movimento humano, suas causas e objetivos, e criar condições para que o aluno possa vivenciar o movimento de diferentes formas, tendo cada uma um significado e uma relação com seu cotidiano (Etchepare;

Pereira; Zinn, 2003). Para que isso ocorra, é imprescindível que a Educação Física na escola seja mais valorizada perante as demais disciplinas, e que o professor tenha cada vez mais consciência da sua importância na escola e na vida de seus alunos. Para tal, é indispensável que o professor tenha conhecimento do seu papel, principalmente quando sua área de atuação é a infância, sendo fundamental não apenas para o desenvolvimento dos aspectos motores, mas também morais e éticos (Castellani *et al.*, 2014).

Levando-se em consideração o exemplo de Leontiev (1978), quando cita a colher como objeto e a interação da criança com este, é possível traçar um paralelo do corpo do aluno com a Educação Física, posto que a criança tem seu corpo como base à realização de movimentos básicos do dia a dia, como andar, correr, etc. Assim, a criança não precisará “construir” um significado para seu corpo, pois esse já foi construído historicamente, está presente nas ações humanas, na cultura da qual faz parte.

Quando pensamos no movimento num contexto de ensino-aprendizagem, em que a interação sistematizada é essencial, a formação inicial do professor passa a ser um quesito fundamental que o capacita a ministrar aulas com qualidade. Rigoni, Tenório e Carvalho (2021) analisaram a opinião de professores polivalentes sobre se sentirem ou não preparados para assumir as aulas de Educação Física. Os autores concluíram que a maior parte deles não se sente apta a desempenhar tal tarefa. Para Pereira, Nista-Piccolo e Santos (2009), a questão de “sentir-se preparado” não se refere somente à autoconfiança do professor em relação aos obstáculos para lecionar um componente curricular que vai além de suas habilidades pedagógicas de formação. Trata-se da incerteza da própria competência para esse exercício, que incluirá o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança,

seus interesses e necessidades, a compreensão da função e da importância da Educação Física e, por fim, mobilizar esse conhecimento nas atividades em sala de aula.

Nesta perspectiva, é através desse profissional comprometido, que o aluno poderá vivenciar diferentes atividades corporais e, a partir daí, redescobrir com seu corpo diferentes possibilidades e desafios a serem superados. De acordo com Leontiev (1978), depois de várias vivências experimentadas pela criança, de maneira sistematizada, o uso da colher passa a ser tão natural que lhe parece o prolongamento das mãos. Com o seu corpo passa a internalizar as possíveis descobertas feitas por meio das atividades motoras, que poderão contribuir na resolução de problemas durante a sua vida. E o acompanhamento do desenvolvimento motor das crianças, da Educação Básica, deveria ser rotina nas escolas do país, pois contribuiria com um conhecimento mais profundo das suas possibilidades e reais limitações.

A importância da avaliação motora na Educação Básica

A avaliação do movimento é uma ferramenta importante para monitorar o desenvolvimento global das crianças. Avaliar elementos que envolvem o movimento infantil é uma das formas de orientar as ações instrucionais que correspondem às competências motoras das crianças nas escolas, bem como, subsidiar os profissionais da Educação para abordar as diferenças individuais no desenvolvimento infantil.

A criança tem seu corpo como referência na interação com o mundo em que está inserida. Um corpo não organizado, que não obedece a seus próprios comandos, pode interferir no desenvolvimento intelectual, social e mesmo afetivo emocional, dificultando a aprendizagem, pois algumas habilidades psicomotoras são fundamentais à aprendizagem e ao próprio

desenvolvimento (Oliveira, 2005). Corroborando, Almeida (2002) aponta que o quadro estatístico mundial evidencia que aproximadamente 15% a 30% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades na aprendizagem, sendo estas mais frequentes no sexo masculino (quatro a cinco meninos para cada menina). Alguns comportamentos são frequentemente observados em crianças com dificuldade na aprendizagem, por exemplo: fraco alcance da atenção, hiperatividade, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de controle dos impulsos e **falta de destreza** (grifo nosso).

De acordo com Tavares e Cardoso (2016), é durante o período de escolarização (entre 6 e 12 anos) que ocorre o amadurecimento das principais habilidades motoras, e segundo Okuda *et al.* (2011), cerca de 50% dos escolares com dificuldades de aprendizagem são identificados também com uma defasagem na coordenação motora.

Diferentes pesquisas (Amaro, 2010; Medina; Rosa; Marques, 2006) reforçam a inter-relação existente entre o desenvolvimento das capacidades motoras e o desempenho no processo de aprendizagem escolar e indicam ainda que, os componentes das habilidades motoras exercem influência na aquisição de habilidades de aprendizagem cognitiva, as quais serão utilizadas posteriormente no processo de assimilação de vários conteúdos escolares.

Estudos sobre a motricidade infantil, em geral, são realizados com o objetivo de conhecer melhor as crianças e de poder estabelecer instrumentos de confiança para avaliar, analisar e estudar o desenvolvimento de alunos em diferentes etapas evolutivas (Rosa Neto, 2002). As formas de avaliar o desenvolvimento motor de uma criança podem ser diversas, no entanto,

nenhuma é perfeita e engloba holisticamente todos os aspectos do desenvolvimento.

De acordo com os PCN (1997), a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino. Ainda, as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno. Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, a avaliação deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, considerando que cada indivíduo é diferente, possui motivações e possibilidades pessoais. Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere, e de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho.

Para Rosa Neto *et al.* (2010), o processo de avaliação tem que ser rotineiro nas escolas, possibilitando um melhor diagnóstico, sendo necessária a identificação de um possível problema ou dificuldades para buscar um aperfeiçoamento das habilidades da criança, sendo coerente o desenvolvimento traçado pelo objetivo e, respeitando a individualidade. Existem inúmeros testes para avaliar o nível de desenvolvimento, mas infelizmente, não são comumente utilizados em escolas.

Da Silva e Navarro (2012) destacam que o processo de avaliação vai além dos aspectos motores, pois envolve o processo de aprendizagem global do aluno, a participação, o interesse, o compromisso, as competências e as atitudes também fazem parte desse processo. O professor será o mediador entre o aluno e o processo de aprendizado e como autoridade na sala

de aula, deve favorecer um ambiente propício à convivência harmoniosa entre si e o aluno e, principalmente, entre os alunos, intervindo em situações adversas.

A avaliação do desenvolvimento motor é um aspecto importante em qualquer programa de Educação Física, pois oferece aos professores a oportunidade de medirem a capacidade e a evolução de seus alunos, assim como, a sua eficiência no processo ensino-aprendizagem. A avaliação é uma forma eficaz de coletar informações relevantes para que se possa tomar decisões importantes e confiáveis com relação ao progresso dos estudantes, de forma a auxiliar e atingir os objetivos almejados.

Considerações Finais

O desenvolvimento humano é algo complexo e ao mesmo tempo instigante, e o ambiente educacional é um dos espaços na sociedade (talvez o mais importante) para auxiliar esse desenvolvimento, sendo os educadores primordiais para que isso ocorra. A escola tem um papel essencial na diferenciação do eu e do outro, pois é nesse ambiente que a criança terá a oportunidade de crescer verdadeiramente, de criar autonomia, de vivenciar frustrações e conquistas, conflitos e descobertas. E o que fará a diferença em sua vida é aquele que “guia sua mão” nessa busca do conhecimento. Nesse sentido, a disciplina de Educação Física pode contribuir de forma significativa com o desenvolvimento holístico dessas crianças que fazem parte do universo educacional.

Enfim, os desafios dos professores de Educação Física e de todos os docentes que atuam na Educação Básica, são inúmeros, porém, somente com muito esforço e determinação poderão de forma eficaz contribuir com a formação humana dos estudantes que frequentam todos os níveis da Educação Básica do Brasil.

Referências

ALMEIDA, R. M. **As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

AMARO, K. N. **Intervenção motora para escolares com dificuldades na aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Universidade do Estado Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

ARAÚJO, F. **A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem.** Tese (Doutorado). Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC),** 1998.

CANFIELD, M.S. A Educação Física nas séries iniciais: paralelo entre 15 anos. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 23, p. 87-102, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8059>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CASTELLANI FILHO, L.; LÚCIA, S. C.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CORTELLA, M. S. **Não espere o Epitáfio – provocações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DA SILVA, G. O; NAVARRO, C. E. A relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 2, n. 8, p. 95-100, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ETCHEPARE, L. S.; PEREIRA, É. F.; ZINN, J. L. Educação física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 1, p. 59-66, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3644>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. In: ULLMANN, L. (Ed.). São Paulo: Summus, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Vygotsky: o teórico social da inteligência**. [online], 2001, n. 139.

MEDINA, J.; ROSA, G. K. B.; MARQUES, I. Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 1, p. 107-116, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3377>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOTA, A. C. S.; AMARO, D. A. A Realidade Vivida Pelos Profissionais de Educação Física Dentro das Escolas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**, v. 1, p. 281-290, 2016. Disponível em: <https://www.nucleodo-conhecimento.com.br/educacao/realidade-vivida>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROSA NETO, F.; SANTOS, A. P. M. D.; XAVIER, R. F. C.; AMARO, K. N. A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Santa Catarina, v. 12, n. 6, p. 422-427, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2010v12n6p422>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OKUDA, P. M. M.; PINHEIRO, F. H.; GERMANO, G. D.; PADULA, N. A. M. R.; LOURENCETTI, M. D.; SANTOS, L. C. A.; CAPELLINI, S. A. Função motora fina, sensorial e perceptiva de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, p. 351-357, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2179-649120110004000010>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, G. C. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PEREIRA, R. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; SANTOS, S. A. P. A educação física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 3, p. 343-352, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238483389_A_Educacao_Fisica_nas_series_da_fase_inicial_do_ensino_fundamental_olhar_do_professor_polivalente. Acesso em: 20 abr. 2022.

RIGONI, A. C. C.; TENÓRIO, J. G.; CARVALHO, L. d. A. As aulas de educação física na visão de professores generalistas: análise sobre o ensino fundamental anos iniciais (EFAF). **Revista Debates Insubmissos**, v. 4, n. 15, p. 41-64, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/249953/40394>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed - Artes Médicas, vol. 1, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, R. N.; JÚNIOR, E. A influência da educação física na formação moral do aluno. **EFDesportes- Revista Digital**, v. 15, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd147/educacao-fisica-na-formacao-moral-do-aluno.htm>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TAVARES, A. A.; CARDOSO, A. A. Inter-relações entre o desempenho no processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das capacidades motoras: revisão da literatura. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 1, p. 88-93, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/111098>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DESENVOLVIMENTO DO INTERESSE PELA DOCÊNCIA EM CURSOS SUPERIORES

Maraysa Cruz Nogari

George Francisco Santiago Martin

Considerações Iniciais

Até a década de 90, as pesquisas no âmbito educacional direcionavam para a importância da escola e o seu papel na formação dos discentes. No entanto, a partir dos anos 2000, pode-se observar por meio das publicações em periódicos, que houve um significativo aumento dos estudos tendo o professor como foco de investigação. Nesse sentido, Ramalho (2003, p. 17), aponta que a formação de professores “nos últimos vinte anos é um dos campos de investigação que mais interesse desperta entre os estudiosos da área educacional”.

No que se refere a profissão docente, Ribas (2005, p. 181) argumenta que “vem adquirindo novas características e vem se transformando, a fim de responder às novas necessidades que se originam das mudanças contemporâneas”. No entanto, é importante chamar a atenção para como ocorre a formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as Instituições de Ensino Superior (IES) e o que é ensinado. A formação inicial deve promover a construção dos saberes docentes, articulando o conhecimento adquirido nas universidades com suas experiências de vida e profissional, almejando, assim, a qualidade na atuação do futuro professor.

Segundo Campelo (2001), existem diversas nomenclaturas para designar esses saberes, porém, os estudos apontam sempre para a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente e, a formação de professores para

desenvolverem um ensino coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos.

Campelo (2001) enfatiza ainda que, embora as instituições e a sociedade procurem pelo trabalho do professor e reconheçam a importância da profissão, estudos apontam o baixo interesse pela carreira do magistério. Nesse sentido, vale destacar o estudo de Leme (2012), que evidencia o desinteresse de muitos acadêmicos que cursam licenciatura para seguirem a profissão docente, considerada uma das menos atrativas no mercado de trabalho.

A partir da comprovação de que o professor tem um papel importante na sociedade e que o interesse pode ser desenvolvido, nesse capítulo, expomos sobre o modelo de quatro fases de Hidi e Renninger (2006) do desenvolvimento do interesse, o processo de formação inicial, concepções dos saberes docentes e o aprendizado da profissão docente, a fim de compreender situações que possam influenciar na atuação dos futuros professores.

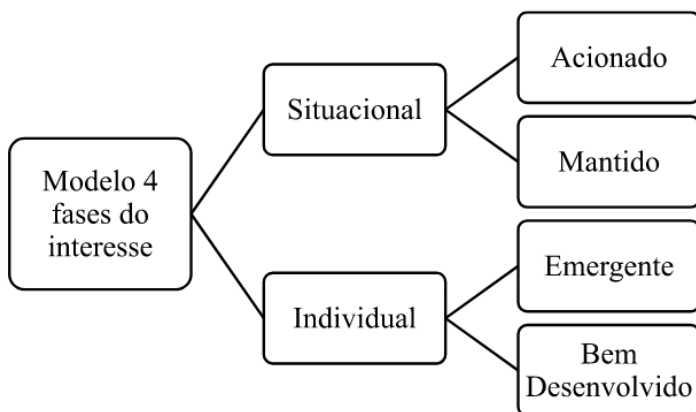
O desenvolvimento do interesse

O desenvolvimento do interesse é importante em todos os processos de ensino e de aprendizagem, mas, em especial, nos cursos responsáveis pela formação daqueles que atuarão com docentes. Para Hidi, Renninger e Krapp (2002, p. 94), o interesse é “uma variável originalmente inspiradora, um estado psicológico que ocorre durante as interações entre as pessoas e seus objetos de interesse, e é caracterizada pelo aumento da atenção, concentração e do afeto”, bem como “uma predisposição relativamente duradoura para voltar a envolver com conteúdo específico, como objetos, eventos, ideias e tarefas”.

Hidi e Renninger (2006) apresentam o que chamam de modelo das quatro fases do desenvolvimento do interesse, considerando dois tipos de interesse: Situacional e Individual. O interesse Situacional pode ser dividido em duas fases: Acionado

e Mantido e o Interesse Individual divide-se em Emergente e Bem Desenvolvido. A figura 1, representa resumidamente essa divisão apresentada pelos autores:

Figura 1 - Resumo do modelo de quatro fases de desenvolvimento proposto por Hidi e Renninger.



Fonte: Os autores (2022).

Os autores supracitados, explicam que o Interesse Situacional faz menção à atenção voltada e à reação afetiva que é ativada no momento por estímulos externos que podem pendurar. Já, o Interesse Individual se refere à predisposição relativamente durável de uma pessoa a se envolver com determinados conteúdos de interesse por um longo período, bem como a motivação instantânea de quando essa predisposição foi ativada. O quadro 1, de forma resumida e traduzida por Martin (2016), apresenta definições e características do modelo de quatro fases do desenvolvimento proposto por Hidi e Renninger (2006).

Quadro 1 – Resumo das características do Interesse Individual.

	Fase 1: Interesse Situacional Acionado	Fase 2: Interesse Situacional Mantido	Fase 3: Interesse Individual Emergente	Fase 4: Interesse Individual Bem desenvolvido
Definição	Estado psicológico resultante de mudanças em curto prazo em processos afetivos e cognitivos.	Estado psicológico que envolve atenção e persistência durante um período extenso, e/ou recorre e persiste	Estado psicológico e início de uma predisposição relativamente duradoura para buscar reenvolvimento com tipos particulares de conteúdo.	Estado psicológico e uma predisposição relativamente duradoura para se reenvolver com classes particulares de conteúdo.
Características do Sujeito	– Atende ao conteúdo, mesmo que fugazmente. – Para se envolver, precisa de apoio de outros e através de modelo instrucional. – Pode experimentar sentimentos positivos ou negativos. – Pode estar ou não ciente do seu envolvimento.	– Volta a se envolver com conteúdo que anteriormente lhe acionou atenção. – É apoiado por outros para achar conexões entre suas habilidades, conhecimentos e experiência prévia. – Tem sentimentos positivos. – Está desenvolvendo conhecimento sobre o conteúdo. – Está desenvolvendo uma ideia do valor do conteúdo.	– É provável que se reenvolva com o conteúdo de modo independente. – Tem questões de curiosidade que o levam a buscar respostas. – Tem sentimentos positivos. – Apropriação de conhecimento e valor sobre o conteúdo. – Está bem focado nas suas próprias questões.	– Volta a se envolver com o conteúdo de modo independente. – Tem questões de curiosidade. – Facilmente se autorregula para re enquadrar questões e buscar respostas. – Tem sentimentos positivos intensificados. – Pode perseverar entre frustração e desafios a fim de alcançar objetivos. – Reconhece a contribuição de outros à disciplina. – Busca feedback ativamente.

Fonte: Martin (2016, p.31).

A aprendizagem da docência é articulada pela contribuição do interesse e de sua relação com outras variáveis motivacionais, que têm implicações potencialmente significativas para a prática em sala de aula, como os métodos conceituais e metodológicos. Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 30), afirmam que:

Não nos parece difícil perceber que a aprendizagem da docência passa pelo interesse e pela disponibilidade do futuro professor para a docência. A motivação ou a mobilização são conceitos-chave para explicar o engajamento desse indivíduo em uma ação.

A partir deste entendimento, serão apresentadas informações consideradas relevantes sobre a formação de professores com o intuito de possibilitar discussões do referido tema.

Formação docente e sua importância na profissão

Em tempos de pandemia da Covid-19, pensar a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, tornou-se ainda mais urgente diante dos desafios que se apresentaram para a educação escolar. A ação docente tem se tornado foco de muitas publicações da área e cada vez mais, tem-se observado que é preciso mudar a forma como as instituições formadoras compreendem o que é formar um professor.

Veiga (2008, p. 15) afirma que “A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Ou seja, preparar um indivíduo para a licenciatura, que irá conduzir atividades de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. A formação docente surge das experiências do indivíduo ao longo de suas vivências e, posteriormente, nos cursos de formação inicial, conforme apontam os referenciais para a formação de professores:

O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. Entretanto, o início dessa construção não se dá no

momento em que ele ingressa num curso de formação inicial. A condição de aluno, pela qual todo professor passa durante muitos anos de sua vida antes da formação profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas. Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional (Brasil, 1999, p. 85).

No entanto, durante o processo de formação docente, o futuro professor poderá adquirir conhecimentos que, ao unir às experiências cotidianas, irão influenciar em sua atuação. Imbernón (2010) aponta que a formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios e as rotinas são assumidos como processos usuais da profissão.

Para que a formação aconteça de forma efetiva é indispensável que o futuro professor adquira o embasamento necessário para realizar as rotinas de trabalho, resolvendo efetivamente tarefas e possíveis situações problemas que possam emergir ao longo da profissão docente no contexto da sala de aula. Nesse sentido, em uma publicação anterior a supracitada, Imbernón (2002) já defendia que a formação inicial deveria dotar o/a futuro/a professor/a de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de modo a exercer as tarefas oriundas da sua prática educativa.

Profissão docente, concepções de saber e saberes docentes

Antes de mais nada, é necessário compreender que o trabalho docente é uma profissão, não podendo ser definida como dom, missão ou vocação. Entendemos, assim, que profissão é

sinônimo de emprego, carreira, e para o seu exercício, o profissional precisa ter domínio de saberes. Conforme Tardif e Lessard (2008, p. 27),

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

Para exercer uma profissão, devemos associar os conhecimentos e saberes, ou, ainda, competências necessárias para a realização do trabalho. Deste modo, Sacristán (1993, p. 82) define que: “[...] a profissionalidade pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor”.

Assim como qualquer profissão, ser professor exige saberes intrínsecos, inerentes a atuação docente. Deste modo, o processo de formação inicial é essencial para compreender os saberes exigidos na profissão docente e desenvolver o interesse para atuação. Pimenta (2009) coloca que a teoria e prática são indissociáveis e somente a sapiência poderá auxiliar nas dificuldades e os conflitos da profissão docente.

Freire (1996) associa os saberes da docência ao ato de cozinhar: desde o preparo dos ingredientes, o domínio dos objetos e utensílios, quantidades e sabor, e para se tornar um grande cozinheiro é necessário o aprimorando desses conhecimentos (saberes).

Pimenta (2009) aponta três tipos de saberes da docência: Saber da docência - a Experiência; Saber da docência - o Conhecimento e o Saber da docência – o Pedagógico. Explica que o Saber da docência - a Experiência, remete a situações vivenciadas enquanto alunos, ou seja, as percepções que formamos ao longo de nossa vida acadêmica. Esse saber leva em consideração a didática, os modelos experimentados e vivenciados através das aulas de outros professores, além de nos possibilitar, por exemplo, dizer qual professor teve ou não didática, e quais professores contribuíram de fato para a nossa formação acadêmica. Neste caso, os desafios postos aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos, ou seja, deixar de se ver como aluno e passar a se ver como professor. Ainda nas concepções de Pimenta (2009), o Saber da docência - o Conhecimento, remete conhecer o que se irá ensinar, tendo-se claro a diferença entre informação e conhecimento, entendendo a importância de ensinar um determinado conteúdo, de modo que o mesmo tenha significado na vida de quem irá aprender. Neste caso, os desafios postos são de discutir questões do conhecimento de cada área específica (português, matemática, física) no contexto da contemporaneidade. Por fim, Pimenta (2009) explica que o Saber da docência – pedagógico, remete ao que os alunos de licenciatura colocam como conceito de didática, ou seja, saber ensinar. Essa percepção traz uma contradição, pois muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar. Assim, o pedagógico está ligado também ao saber ensinar e lidar com situações que ocorrem no contexto da sala de aula.

Tardif (2007, p. 36) conceitua o saber, como sendo “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Apresenta ainda, o saber do professor a partir de seis fios condutores, os quais serão apresentados no quadro 2:

Quadro 2 - Fios condutores do Saber.

1. Saber e trabalho	Relaciona o trabalho na escola e na sala de aula. Acredita que essas relações fornecem subsídios para resolver situações cotidianas.
2. Diversidade do Saber	Entende que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer variados e, de natureza diferente.
3. Temporalidade do Saber	Reconhece o saber dos professores como temporal, e este é adquirido no contexto da vida e de uma carreira profissional.
4. Experiência de trabalho	Focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais.
5. Saberes Humanos	Expressa a ideia de trabalho interativo, onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana.
6. Saberes e formação profissional	Decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Fonte: Tardif (2007).

Apesar dos Saberes docentes serem apresentados de maneira distintas, tanto Pimenta (1999) como Tardif (2007), consideram que o saber docente é originário do conhecimento cotidiano, do conhecimento científico adquirido nos cursos de formação e do conhecimento adquirido ao longo da profissão docente. Desse modo, o processo de formação é essencial para que o futuro professor possa unir todos os saberes docentes, entendendo que teoria e a prática são indissociáveis, e, com isso, vencer as dificuldades e os conflitos da profissão docente.

Em contrapartida, Pimenta (2009) aponta que os saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, porém, ressalta que as universidades devem promover uma formação pautada na construção dos saberes docentes de maneira que estes se relacionem entre a formação com a sua experiência de vida e profissional.

Tardif (2007), dentre outros estudiosos, fazem a articulação entre os saberes científicos, os saberes específicos de cada área de atuação docente (saberes de conteúdo, curriculares, didático e pedagógicos) e os saberes experienciais que são adquiridos no cotidiano do professor. Dessa maneira, as universidades buscam meios para integração entre teoria, conteúdos vistos em disciplinas específicas nos cursos de formação e a prática em disciplinas pedagógicas, estágio supervisionados e demais programas criados por políticas nacionais, visando minimizar esses riscos.

Estágio obrigatório, Pibid, Residência Pedagógica: considerações

Como já mencionado anteriormente, durante as últimas décadas, o número de estudos e discussões sobre a formação docente no Brasil foram intensificadas. Os saberes constituem a formação base para que o professor possa iniciar sua profissão. Contudo, os cursos de formação não oferecem “um ir e vir da teoria a prática e da prática a teoria” (Carvalho, 2005, p. 76) com naturalidade. Aos graduandos é ofertado, em muitos casos, contatos distantes, com curto período de tempo disponibilizados nos estágios supervisionados. Nesses momentos é possível ter contato com a sala de aula, mas não a escola como um todo. A vivência no ambiente escolar é um momento imprescindível e “decisivo para esses professores estarem constantemente redimensionando seus saberes de base, a fim de poderem ensinar com mais segurança” (p. 76).

Nesse sentido, Nóvoa (2009) defende a necessidade de uma formação prática, sendo a mesma construída a partir de situações experienciadas dentro da escola. Nessa mesma perspectiva e objetivando uma maior vivência no espaço escolar, com aprendizados na prática, algumas políticas públicas se configuram por meio de programas que consistem em um

investimento em bolsas de estudo, para que estudantes de licenciatura façam parte de sua formação docente dentro de escolas.

No Brasil, por meio do **Plano Nacional de Educação** (PNE), a meta 15, que versa sobre a **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação**, há menção da estratégia de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica e prevê: “[...] a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública” (Brasil, 2014, p. 49).

Tais programas, cada qual com suas particularidades e respectivas propostas, foram instituídos pelo governo federal através do Ministério da Educação (MEC), em parceria com IES, visando contribuir para a formação profissional, os quais, futuramente, serão professores na rede pública de ensino. Atualmente, estes programas são nominados como o **Programa de Bolsas de Iniciação à Docência** (PIBID) e o **Programa Residência Pedagógica** (PRP).

O PIBID, foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007. Surgiu, em primeiro momento para atender apenas as áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino Médio. Em 2009, o PIBID foi expandido, passando a atender todas as áreas da Educação Básica.

A principal finalidade do PIBID é desenvolver uma proposta de incentivo e valorização do magistério, buscando interferir no isolamento evidenciado entre teoria e prática, durante a formação inicial de professores (Gatti *et al.*, 2014, p. 5).

Em 2018, a CAPES, tornou público o edital nº 06 em 2018, com o objetivo de realizar uma chamada pública para selecionar IES interessadas em apresentar propostas para a implementação do PRP. Assim, a partir de 2018, o PIBID seria

ofertado para acadêmicos do 1º e 2º ano de licenciaturas e o PRP passa a ser concedido para discentes do 3º e 4º ano, desde que aprovados em processos seletivos.

O PRP visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2018). O principal objetivo deste é articular teoria e prática, aproximando os conteúdos teóricos estudados na universidade com a prática experimentada nas escolas de Educação Básica, de modo a aperfeiçoar a formação de discentes de cursos de licenciaturas de IES.

O PRP está organizado em torno de três agentes principais: os residentes, que são os acadêmicos de licenciatura, os preceptores, que são professores da Educação Básica concursados e formados em cada área específica e que acompanham diretamente os residentes na escola de Educação Básica, e os docentes orientadores, que são professores do Ensino Superior da IES que recebe o programa.

A formação de professores se dá a partir de vivências genéricas e reais da educação (Imbernón, 2010). Nesse sentido, a compreensão das docentes orientadoras sobre o olhar dos residentes no PRP permite, muitas vezes, conforme Mota (2018), desenvolver um contato maior com a escola e, a partir disto, fazer uma reflexão sobre os interesses adquiridos na escola, estabelecendo uma parceria de trabalho, de modo que todos os sujeitos, residentes ou preceptores, se envolvam para um maior aperfeiçoamento profissional.

Aprendendo a profissão docente

De acordo com Illeris (2007, p. 3), a aprendizagem pode ser definida de maneira ampla, como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico

ou ao envelhecimento”. O pesquisador considera ainda que, no conceito de aprendizagem, dentro de sua amplitude, deve-se incluir todas as condições que influenciam e que sejam influenciadas no processo.

Ainda segundo Illeris (2013, p. 17), “[...] toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos: um o processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural e material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição”. O autor divide o processo fundamental da aprendizagem em três dimensões: conteúdo, incentivo e ambiente.

A dimensão *conteúdo* está relacionada com aquilo que é aprendido, ou seja, conhecimentos e habilidades como questões, opiniões, *insights*, posturas e valores que podem estar envolvidos para contribuir com a compreensão. A dimensão *incentivo* proporciona e direciona a energia mental necessária, compreende elementos como a sentimentos, emoções e motivação. Essas duas dimensões são iniciadas por impulsos dos processos de interação. Dessa forma, a aprendizagem é motivada por desejo, interesse e necessidade. A dimensão *interação* propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem, podendo ocorrer na forma de percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade, participação, etc. (Illeris, 2007). Em contrapartida, estudo de Illeris (2013) pontua que existem obstáculos à aprendizagem, e esse problema ocorre quando esta é incompleta ou distorcida. Tal tema, é abordado com consciência cotidiana, no qual o indivíduo desenvolve pre-concepções gerais influenciando na aprendizagem.

Este estudo indica que, o interesse pela docência pode ser desenvolvido, e que por ser considerado uma profissão, aprendemos a ser professor.

De acordo com Martin (2016), o fato do acadêmico cursar licenciatura não garante que o mesmo não tenha dúvida quanto exercer a docência. O estudo do modelo das quatro fases

do desenvolvimento do interesse corrobora na definição dos mesmos e para com a atratividade do magistério. Além disso, é preciso conhecer os saberes docentes de modo que acionem o interesse individual bem desenvolvido, mantendo-se por um longo período de tempo, podendo resultar em envolvimento duradouro com a docência, permitindo que o acadêmico possa escolher ou não seguir a profissão de professor.

Considerando que a aprendizagem ocorra, de acordo com os conceitos de Illeris (2013), por meio da interação entre ambientes social, cultural e de um processo psicológico interno, os cursos de formação docente, influenciam na formação do professor e, posteriormente, no exercício da docência. Nessa mesma perspectiva, os saberes docentes necessários para um professor, são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem distintas relações com eles.

Tardif (2007) os classifica em: *saberes da formação profissional* (compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), *saberes disciplinares* (campos do conhecimento sob a forma de disciplina, que são incorporados na prática docente), *saberes curriculares* (aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais) e *saberes experienciais* (saberes da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser).

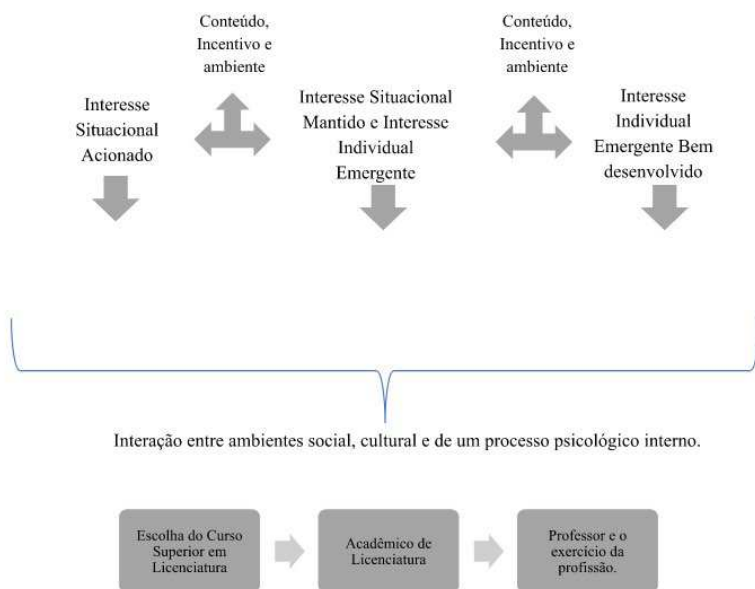
Deste modo, é importante ressaltar a importância dos cursos de formação, dos professores que trabalham com formação docente e de **Políticas Nacionais de Formação de Profissionais da Educação** para a apropriação dos saberes, a fim de despertarem o interesse individual pela docência. Nesse sentido, Nóvoa (2009) aponta cinco características que devem ser intrínsecas à formação docente, que tratam do

conhecimento daquilo que se ensina, a abordagem pedagógica do que se ensina, o desenvolvimento de uma cultura profissional em que se aprende com a prática dos professores mais experientes, o trabalho em equipe e o compromisso social que vai além dos conteúdos a serem ensinados.

É na formação e em oportunidades como estágio supervisionado e programas como PRP que o acadêmico pode conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre à docência. Pode ainda, identificar e reconhecer aspectos da cultura escolar, acompanhar e analisar os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantar características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (Silvestre; Valente, 2014), o que corrobora a ideia sobre a importância dos processos de ambientação e imersão do acadêmico no ambiente escolar.

A seguir, a figura 2 apresenta um resumo desta situação e das possíveis relações dos saberes docentes com o aprender a ser professor.

Figura 2 - Resumo do processo de formação.



Fonte: Os autores (2023).

Tendo-se em conta a figura 2, é possível compreender que ao escolher cursar uma licenciatura, o indivíduo desenvolve o interesse situacional acionado, onde a sua escolha foi resultante de processos afetivos ou cognitivos, como, por exemplo, gostar de Matemática. Ao se tornar um acadêmico, terá acesso ao conteúdo (por meio das disciplinas e programas como o PIBID e o PRP) e a um ambiente que o incentive a seguir a graduação. Nesse momento, o Interesse Situacional Mantido e o Interesse Individual Emergente poderão ser acionados, ou seja, esse indivíduo poderá entrar em um estado de atenção, persistência, com sentimentos positivos ou negativos referente ao exercício da profissão futura. Ao término do curso superior, após todas as interações ambientais, culturais e um processo psicológico interno, o aluno poderá tornar-se professor ou não.

Considerações Finais

A construção dos saberes docentes científicos construídos na formação docente, por meio de práticas docentes ocorridas em estágio supervisionados e em programas como o Residência Pedagógica, articulados com o conhecimento adquirido na formação com suas experiências de vida e profissional, são responsáveis pelo desenvolvimento do interesse pela docência.

Para Tardif (2011) e Pimenta (2009), os saberes docentes são oriundos de diversos contextos e situações, que, de algum modo, estão vinculados à docência, seja de forma retrospectiva (no exercício do trabalho) ou prospectivamente (na formação para o trabalho docente) e, nessas condições, no cotidiano escolar, diferentes saberes docentes são elaborados e reelaborados.

Faz-se necessário possibilitar uma formação que permita desenvolver o interesse pela docência, onde o domínio do conhecimento e a apropriação desses elementos que constituem o saber docente, de modo a transformar todos os conceitos em conhecimento escolar.

Diante dos conceitos expostos, acreditamos que a formação docente e as ações ocorridas durante essa formação podem contribuir para o desenvolvimento do Interesse Situacional pela docência, uma vez que existe um envolvimento, proporcionando, de modo geral, sentimentos positivos ou negativos que podem ou não perdurar.

Verifica-se então, a necessidade de estudos suplementares e o desenvolvimento de outras propostas similares, visto que investigações dessa natureza podem estimular melhorias nos cursos de formação docente.

Referências

ARRUDA, S. M. et al. **Focos da aprendizagem Docente**. Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734/29158>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. EDITAL Nº 02/2009 – CAPES. Coord. Anadjá Marilda Gomes Braz.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CARVALHO, M. A. **A escola e a produção de saberes**. In: RIBAS, M. H. (org.). Formação de professores: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005, p. 69-88

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

GATTI et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos>.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. **The Four-Phase Model of Interest Development.**

Educational Psychologist, Estados Unidos, v. 41, n. 2, p. 111-142, 2006.

Disponível em: <<http://engweb.info/documents/research/student-feedback/The%20Four-Phase%20Model%20of%20Interest%20Development.pdf>>. 124 Acesso em: 22 jan. 2022.

Illeris, K. **How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond.** London/New Education, 2007.

Illeris, K. (org). **Teorias Contemporâneas de Aprendizagem.** 2.ed. Porto Alegre: Pallotti, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNON, F. (coord.). **La formación permanente Del profesorado em lós países de La CEE.** Barcelona: ICE Universidade de Barcelona-Horsonri, 1993.

KRAPP, A. **An educational-psychological theory of interest and its relation to**

self-determination theory. In: DECI, E.; RYAN, R. (Ed.). **The handbook of self-**

-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press. p. 405-427. 2002. Disponível em: <https://www.unibw.de/sowi1_1/personen/krapp/interesse/pdf/kra-pp2002a>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 2012. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

MARTIN, G. F. S. **Caracterização do interesse pela docência em estudantes participantes do PIBID em cursos de ciências naturais**. 128 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

MOTA, A. S. et al. **Residência pedagógica: uma contribuição para a formação inicial de professores**. Anais: VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza-CE, p. 01-09. 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-55106-29112018-111245.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. 2^a Ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes de docência**. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMALHO, B. et al. **Formar professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Salinas, 2003.

RIBAS, M. H. (org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Conciencia y acción La práctica como liberación Professional**. In:

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

TARDIF; M. LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, I. P. ALENCASTRO. Á. C. M. (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: A CONTRADIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Maura Vasconcellos Brambilla

Juliane Priscila Diniz Sachs

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Considerações Iniciais

Os debates sobre Educação Ambiental (EA) são recentes. Iniciou em 1972 com a Conferência de Estocolmo, na Suécia, continuando até a **26ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas** (COP26), em Glasgow, na Escócia, em 2021.

Uma característica que vale destacar a respeito desses debates é que, em geral, não contemplam o contexto histórico, político, econômico, social e cultural, não citam a divisão de classes, as questões sociais, as desigualdades e a apropriação privada do bem comum. Como consequência, a EA embasada nessas discussões se desenvolve considerando propostas de soluções adaptativas ao modo exploratório de produção de vida em sociedade.

Defendemos que essas propostas adaptativas não lidam de forma efetiva com os problemas ambientais nem com as complexas questões sociais, sendo até mesmo contraditórias com o objetivo de alcançar a sustentabilidade. Tendo isso em consideração, este artigo visa apresentar a Educação Ambiental Crítica (EAC) como uma EA pautada em propostas que procuram ser efetivas nas soluções das questões ambientais, partindo da realidade concreta, bem como, busca discutir acerca dos significados de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, explicitando a contradição que existe entre esses conceitos.

A EAC está embasada em uma teoria contra hegemônica, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que traz elementos que entram em conflito com a adaptação proposta pelo desenvolvimento sustentável e promove o progresso de ideias mais coerentes, propondo uma transformação na sociedade para alcançar a sustentabilidade, pois se empenha com o papel da escola na sociedade, levando em conta as relações entre educação e política construídas historicamente com a finalidade de alcançar a emancipação humana.

Ao tratarmos de uma EAC, devemos vincular a ação educativa à conscientização sobre as crises ambientais, exigindo cada vez mais novas formas de integrar uma realidade contraditória que gera desigualdades, indo para além da aplicação do conhecimento científico e tecnológico existente. A EA deve ser, antes de tudo, um ato político voltado para a mudança social. Sua abordagem deve buscar uma visão das ações abrangentes que conectam as pessoas que compõem a sociedade com a natureza, tendo como referência o esgotamento dos recursos naturais.

Nesse sentido, destacamos a ideia de sustentabilidade, que não se trata apenas de utilizar os recursos naturais pensando nas gerações futuras, mas inclui a necessidade de uma mudança radical no modo de produção de vida.

Ainda que pareça existir um consenso em torno do conceito de desenvolvimento sustentável e deste ser a via para superação da crise ambiental, as políticas ambientais propostas a partir dele não lidam adequadamente com os problemas socioambientais e sim buscam manter o quadro hegemônico da organização social do Capital, tendo por base o controle do ambiente (Sobral, 2011, p. 37).

Seguindo nessa linha de raciocínio, encontramos contradições na escola que é organizada a serviço do capitalismo e, a esse respeito, nos propusemos a refletir acerca de duas questões: por que o desenvolvimento sustentável é uma contradição no seu objetivo - que é o alcance da sustentabilidade? Por que e para que uma Educação Ambiental Crítica?

Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade

Com o desenvolvimento do capitalismo nos últimos séculos, acompanhado da evolução das relações de produção, publicidade e consumo, surgiu uma sociedade de consumo, caracterizada pela ganância insaciável e constante insatisfação dos consumidores, valorizando o novo e rejeitando a tradição.

Saito (2021) afirma que, desde a primeira Revolução Industrial (século XVIII) o modo de vida dos seres humanos mudou rapidamente, o que tornou o desenvolvimento da sociedade cada vez mais dependente do consumo descontrolado de mercadorias, que passaram a ser produzidas em massa com novas máquinas e processos da época.

O trabalho humano transforma o processo natural de metabolismo de duas maneiras. Em primeiro lugar, ele se relaciona com a natureza de maneira proposital e consciente na indústria e na agricultura. A natureza fornece ao trabalho humano materiais para a produção, que podem ser modificados de acordo com as necessidades e desejos humanos em relação à natureza. Em segundo lugar, os humanos mudam a natureza sem querer, à medida que a indústria e a agricultura modificam o metabolismo universal entre humanos e natureza como um todo (Saito, 2021, p. 308).

As relações produtivas foram ainda mais fortalecidas na primeira metade do século XX, com a introdução de novas tecnologias desenvolvidas no contexto da Segunda Revolução Industrial, como a eletricidade e os combustíveis derivados do petróleo, associados aos sistemas de linhas de produção produzidos pelo fordismo e pelo taylorismo, que aumentou a disponibilidade de *commodities*, quantidade e reduziu o custo de produção dos bens, tornando-os mais acessíveis e aumentando o consumo.

Para Saito (2012, p. 132) “A natureza como a ‘mãe’ da riqueza material fornece não apenas objetos de trabalho, mas também, trabalha ativamente junto com os produtores durante o processo de trabalho”. Para que a indústria não pare, os consumidores precisam alimentar o sistema por meio do acesso constante aos bens. Esse modelo de produção em massa, sustentado pelo consumo contínuo, impulsionou a economia norteamericana após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e se espalhou por muitos países capitalistas ao redor do mundo durante a Guerra Fria. Nesse contexto, os avanços nas mídias de telecomunicações, como rádio e televisão, foram cruciais para o desenvolvimento da publicidade e do marketing e para a disseminação do consumismo. Além de mostrar os diferentes tipos de satisfação que esses itens podem trazer, a publicidade torna-se um importante meio de persuadir os consumidores de que precisam comprar novos produtos.

Com o avanço do processo de urbanização do mundo, o acesso das pessoas à mídia e à informação aumentou, o que promoveu a disseminação da propaganda e a criação da cultura popular (Kusma, 2020). Para este autor, a partir da década de 1970, com o início da Terceira Revolução Industrial, houve avanços nas áreas da microeletrônica e da informática, que impactaram diretamente as estruturas produtivas, os meios de telecomunicação e de transporte e, conseqüentemente, o

consumo mundial. Ressalta ainda que, desde o início do século XXI, presenciamos uma nova revolução, sobretudo das tecnologias digitais, caracterizada por avanços nas áreas da internet, da robótica, da inteligência artificial e da aprendizagem automática. Essas mudanças resultaram na transformação das relações de produção e de consumo no mundo e deram origem a Quarta Revolução Industrial.

Como toda relação de produção depende da utilização dos recursos naturais, que são finitos, e a partir da preocupação com essa finitude, na década de 1980 foi apresentado um documento denominado **Nosso Futuro Comum** ou **Relatório Brundtland**, expondo o desenvolvimento sustentável o qual compreende “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades” (Comissão mundial sobre o meio ambiente e desenvolvimento, 1988, p. 46). Esse documento é anterior à Agenda 21 e foi o resultado de três anos de discussões com líderes governamentais e a população em geral sobre o meio ambiente, que abordaram questões como agricultura, silvicultura, água, energia, transferência de tecnologias e aquecimento global. O documento apontou medidas como a diminuição do consumo de energia, o desenvolvimento de tecnologias para uso de fontes energéticas renováveis e o aumento da produção industrial nos países não industrializados com base em tecnologias ecologicamente adaptadas. O relatório não sugere a estagnação do crescimento econômico, mas sim, essa conciliação entre as questões ambientais e sociais.

De acordo com Loureiro (2010, p. 96), a disseminação da ideia de mudanças adaptativas se fortalece e, contemporaneamente, fala-se muito em desenvolvimento sustentável, mas o que muitos não percebem é que esse termo se encontra maquiado para favorecer a aceitação do capitalismo como sendo o melhor sistema para todos, promovendo uma adaptação, uma

aceitação, um tratamento de consequências e não das causas para manter esse sistema (Loureiro, 2010).

Nesse sentido, o autor reforça que, discursos de grandes empresas enfatizam iniciativas em prol do desenvolvimento sustentável, investindo em propagandas que remetem às ações sociais e ambientais responsáveis. Em relação ao lixo, por exemplo, são estimuladas as formas de separação, de reciclagem, de reutilização, tratando consequências e não a causa - que se daria por meio da diminuição da produção do lixo, da diminuição do consumo, conseqüentemente, e, assim, a diminuição da produção, para se utilizar menos os recursos naturais e fornecer tempo para uma real sustentabilidade (Loureiro, 2010).

O trabalho concreto, como regulador dessa interação metabólica permanente entre humanos e natureza, não apenas tira da natureza, mas também devolve os produtos do trabalho, incluindo o lixo, ao mundo sensível. Nesse sentido, um processo circular avança como uma condição material que a vida humana não pode transcender (Saito, 2021, p. 132).

O acúmulo de riquezas com a produção do excedente provoca a destruição da natureza pelo capital. Ele destrói a nossa potencialidade, as nossas condições materiais para a liberdade e para o desenvolvimento humano. A condição entre natureza e capitalismo é intransponível, pois o segundo visa lucros sem fim e, para isso, necessita cada vez mais de recursos naturais para gerar a produção de mercadorias. Além dos recursos terem fim, essa produção, que é a modificação de materiais da natureza pela indústria, gera resíduos que duram séculos e criam desequilíbrios e desigualdades sociais. (Saito, 2021, p. 154)

Como se vê, o capitalismo e a sustentabilidade são incompatíveis hoje. Assim, as propostas de medidas adaptativas por

meio do conceito de desenvolvimento sustentável não se sustentam como alternativas viáveis para a resolução efetiva dos problemas ambientais e sociais, uma vez que não questionam a incompatibilidade entre a obtenção de lucros cada vez maior por aqueles que estão na posição de exploradores e donos das riquezas e que se apresentam em contradição com os valores de sustentabilidade e igualdade social.

A sustentabilidade (que é diferente de desenvolvimento sustentável) está ligada a sociedades igualitárias, com produções materiais necessárias para a manutenção da vida humana sem visar o acúmulo de capital. Nesse sentido, os recursos naturais seriam preservados.

Essa ideia de sociedade igualitária, aliada à preservação dos recursos naturais, é conhecida como ecossocialismo. Segundo Saito (2021), trata-se de uma filosofia e também uma posição política que traz uma proposta de decrescimento.

A estratégia ecossocialista precisa ter como objetivo a construção de uma relação humanos-natureza sustentável por meio da restrição da reificação. Caso contrário, o desenvolvimento capitalista das forças produtivas apenas aprofundará a contradição fundamental em escala crescente (Saito, 2021, p. 173).

No capitalismo, a desigualdade econômica é muito grande. O consumo e, conseqüentemente, o gasto de recursos naturais das pessoas do Norte Global é muito maior do que do restante da população mundial. É necessário o exercício da teoria e da práxis do socialismo.

[...] a exigência por Marx de uma regulação consciente da interação metabólica entre humanos e natureza consiste na percepção de que, precisamente devido aos limites

naturais, a produção social precisa ser radicalmente reorganizada, com atenção particular à interação entre os humanos e seu ambiente. Marx reconheceu claramente os méritos do desenvolvimento das ciências naturais e das tecnologias modernas como condições materiais fundamentais para o estabelecimento da sociedade futura. Elas precisam ser aplicadas ao processo de produção de uma maneira fundamentalmente diferente daquela da sociedade capitalista, não para superar os limites da natureza, mas para conduzir uma interação metabólica sustentável entre humanos e natureza (Saito, 2021, p. 203).

Essa interação racional com a natureza é impossível no capitalismo, pois toda a produção social é organizada pelo trabalho privado e, portanto, a interação sociometabólica é mediada pelo valor. Para a gestão democrática e sustentável das interações metabólicas entre homem e natureza, há necessidade de mudar as práticas sociais que davam ao capital seu poder independente, livre do controle humano. De acordo com Saito (2021, p. 268) “várias crises ecológicas obrigam os humanos a lutar conscientemente com o problema da sustentabilidade, a fim de superar sua alienação da natureza e evitar a decadência da civilização”.

A extensão e o tipo de esgotamento do solo nas sociedades capitalistas diferem dos modos de produção pré-capitalistas. A agricultura moderna em grande escala consome solo, não por falta de conhecimento técnico e científico, mas porque o objetivo absoluto passa a exercer pressão sobre as forças da natureza. O embaraço não é apenas a destruição da fertilidade natural do solo, mas também a falta de liberdade e alienação do ser humano. O roubo da fertilidade natural está ligado ao processo destrutivo da vida pelo aumento da força produtiva.

Mudanças superficiais sugeridas pelo desenvolvimento sustentável não serão capazes de conter o colapso dos recursos naturais, há uma urgente necessidade de regulação consciente das trocas entre humanos e natureza e uma transição do modo de produção atual para que alcancemos a sustentabilidade. Segundo Maia (2011, p. 19), é preciso analisar “as relações sócio-históricas e caminhar para compreender a necessidade da superação da sociedade de classe para que se atinja a sustentabilidade da vida no planeta”.

A sustentabilidade exige eliminação global das relações sociais que estão na base de degradação ambiental, da destruição das espécies e da coisificação da vida humana. Dessa forma, propostas adaptativas como a de desenvolvimento sustentável não apresentam soluções coerentes e concretas para resolver os problemas socioambientais. Sendo assim, em relação à EA, defendemos que esta necessita se pautar em perspectivas focadas nas causas desses problemas e que procurem resolvê-los por meio de medidas efetivas, que se contrapõem àquelas que são apenas paliativas e que procuram não tocar na estrutura do sistema socioeconômico capitalista. A esse respeito, apresentamos na seção a seguir a EAC como uma proposição pautada em propostas que visam atacar a raiz dos problemas socioambientais, buscando a efetividade na resolução dessas questões por meio da sustentabilidade.

Educação Ambiental Crítica

O trabalho é definido como uma atividade notadamente humana, sendo “[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2011, p. 255). Percebe-se, portanto, que não há trabalho sem natureza e a interação entre eles, e estes, associados ao capitalismo, que visa lucro pela acumulação de capital, estão promovendo a

redução acelerada dos recursos naturais, tornando a situação ambiental alarmante.

Nesse panorama, a EA explicita preocupações e inquietudes e mobiliza amplas discussões no ato educativo. O processo educativo na PHC é entendido como:

Ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 18).

É interessante observar que o autor elenca que o processo educativo acontece na prática social, começa, perpassa e termina nela e impõe uma inter-relação dialética que problematiza e instrumentaliza, e, assim, utiliza um método pedagógico histórico-crítico.

A prática social na PHC está atrelada à ciência, à filosofia e à arte, isto é, relaciona-se com o saber sistematizado e a prática social experimentada, fugindo de uma prática pedagógica utilitarista e, desempenha a práxis que é a articulação entre teoria e prática.

De igual modo, podemos afirmar que não existe prática social sem contradições, ou seja, sem níveis de desenvolvimento que carregam problemas sociais e que necessitam de instrumentos culturais para sua contínua superação. Sustentamos a ideia de que a correta e coerente identificação dos problemas e respectivos

instrumentos culturais com vistas às possíveis resoluções somente, pode efetivar-se por meio da compreensão radical, sistemática e de conjunto da própria prática social global, o que exige a articulação dialética dos momentos do método pedagógico histórico-crítico de problematização, instrumentalização e prática social (Malanchen, 2020, p. 51).

A educação na visão da PHC deve ser emancipatória, ou seja, com o objetivo de buscar a efetivação de uma humanidade não mais dividida em classes em que uma se sobrepõe a outra, de uma minoria que explora o trabalho da maioria. Desse modo, a emancipação é uma condição coletiva de mudança da humanidade, a completa superação da sociedade de classes.

Com a especificação desse termo, indubitavelmente utiliza-se o Método Materialista Histórico e Dialético, visto que a PHC é marxista. Esse método é a sistematização dos conteúdos, dos conhecimentos que foram e são produzidos coletivamente ao longo da história da humanidade, com uma instrumentalização reflexiva e crítica.

Na concepção crítica de ambiente, este é fonte de manutenção da vida em todos os seus aspectos. Temos aqui uma categoria social de ambiente.

Não é exagerado dizer que há um amplo campo de definições. O meio ambiente pode ser reconhecido de diferentes maneiras, conforme o indivíduo que busca analisá-lo e lhe propor uma definição. Isso dependerá muito de como ele se relaciona com o meio no determinado momento em que levanta suas percepções. Segundo a **Política Nacional de Meio Ambiente** (PNMA), meio ambiente é “o conjunto de condições, leis, influências e infraestrutura de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (Brasil, 1981, p. 1). Para o ISO 14001:2004¹,

1 Essa norma da *International Organization for Standardization* (ISO),

meio ambiente é: “circunvizinhança em que uma organização opera, incluindo-se ar, água, solo, recursos naturais, flora, fauna, seres humanos e suas inter-relações” (Brasil, 2004, p. 2). Ou seja, uma relação de interdependência. A Lei nº 9.795/1999, que institui a **Política Nacional de Educação Ambiental**, define EA como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999, p.01).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2005, p. 44), “[...] Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente[...]”.

Loureiro (2012) aponta que a EA deve estar inserida no contexto escolar, em todas as disciplinas, pois a partir dessa inserção e por meio do conhecimento sobre os meios (ecológico, científico e político-social), possibilita-se a formação humana. Por sua vez, Carvalho (2002, p. 36) considera a EA como:

[...] um processo crítico-transformador capaz de promover no indivíduo um questionamento mais profundo sobre a realidade ambiental onde este se encontra inserido, levando-o a assumir uma nova mentalidade

para sistemas de gestão ambiental (SGA), estabelece diretrizes para empresas e organizações gerirem os impactos ambientais de seus processos e buscarem a sustentabilidade.

ecológica, pautada no respeito mútuo para com o meio ambiente e os que nele convivem.

Corroborando a ideia de Carvalho, pode-se citar o ambiente escolar como o meio em que o aluno está inserido e que pode abordar a EA de forma mais efetiva, tendo em vista que é o local onde os alunos se apropriam do saber elaborado, estabelecendo relações. Nesse sentido, “[...] o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas – relações sociais, econômicas e culturais – também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental [...]” (BRASIL 1997, p. 27).

Sobre o conceito de EAC, Maia (2011) escreve:

[...] o processo pedagógico que tematiza o ambiente, levando à apropriação da cultura e das produções do gênero humano e que permite o enfrentamento da crise societária por que passa a humanidade. Entendo também que qualquer manifestação que se coloque como educação ambiental e não considere essas dimensões pode ser definida como não crítica ou ahistórica (p. 47).

A partir dessa afirmação, é possível inferir que teremos uma EAC fazendo o uso da dialética, considerando o conhecimento construído pela humanidade e citando a crise societária, ou seja, a luta entre classes. Esses elementos apontam o seu embasamento na PHC.

A capacidade crítica se coloca em como repensar o conjunto das relações que definem uma determinada realidade, contexto e momento, e é preciso saber atuar para transformar. Atualmente, temos uma cisão na relação entre homem e natureza, decorrente do modo como a sociedade se organiza. Desse modo, a teoria crítica gera conhecimento para emancipar, para que o conhecimento tenha sentido de realização humana.

Em conformidade com Carvalho (2003, p. 125), as coisas existentes não são estáticas, absolutas, temos que agir em sociedade para transformar a própria sociedade e o conjunto das relações, para que possamos redefinir nossa própria condição de natureza. Precisamos refletir, agir e alterar nossa consciência acerca da realidade. Na EAC, o professor precisa ser pesquisador, formar para transformar, superando as relações entendidas como opressão, dominação, expropriação e alienação (Carvalho, 2003).

A EAC considera que o objeto de estudo é a educação, por se preocupar com as questões dos fenômenos sociais, considerar conteúdos, significados, hábitos, crenças e atitudes, entendendo que o conjunto das relações humanas com a natureza são de ordem contraditória. E, a maneira como ocorre essa relação, prejudica a natureza e tende a inviabilizar a vida e aprofundar as desigualdades sociais por meio da exploração, não atendendo as demandas ou necessidades de todos os grupos humanos que habitam a Terra. (Sato, 2021, p. 218).

Nesta perspectiva, acreditamos ter apontado uma direção para elucidar a segunda pergunta que pautou nosso estudo: Por que e para que uma Educação Ambiental Crítica? Amparamo-nos em Maia (2011) e entendemos que a EAC é um processo político e crítico para a construção de sociedades sustentáveis do ponto de vista ambiental e social.

Considerações Finais

Foi possível depreender que, as questões ambientais estão na agenda da nossa sociedade, pois aparecem em produtos de mídia, literatura, ciência e ensino, em iniciativas públicas e privadas, em Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros.

No Brasil, os conceitos de EA são relativamente recentes e trazem paradigmas reprodutores da sociedade atual. A EAC traz o uso da dialética e do enfrentamento da atual maneira como

o sistema econômico e social está posto com a objetivação de lucros, seja pela falta de conscientização ou pela necessidade do acúmulo de capital. É somente por meio de uma conscientização coletiva sobre o esgotamento dos recursos naturais que novos paradigmas de consumo e de relação do homem com o meio ambiente podem ser criados.

Para que haja uma real sustentabilidade, deve haver uma desaceleração da economia, a qual só será possível com uma mudança radical do sistema social e econômico que está posto. Portanto, deve haver um descortino do termo desenvolvimento sustentável para o qual o presente estudo revelou que há contradições de interesses, pois não tem como preservar se há necessidade de aumentar a produção pela pressão causada pelo atual estilo de vida e consumo. Agir como se os recursos naturais fossem inesgotáveis levará a um desequilíbrio, tanto ambiental quanto social.

Não se trata apenas de mudar o estilo de vida, mas o modo como a sociedade está posta. É necessário que a educação leve o ser humano à emancipação, reestruturando a forma de utilização das matérias-primas, respeitando os limites da natureza. Assim, a EAC torna-se uma ferramenta eficaz para produzir a humanidade em cada sujeito a que ela se destina.

Referências

ASSOCIAÇÃO Brasileira De Normas Técnicas (2004), **NBR ISO 14001 – Sistema de gestão ambiental: especificação e diretrizes para uso**. Rio de Janeiro: ABNT.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012, 5p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. 20 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Resolução CONAMA 357 de 17 de março de 2005**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A. R.; OLIVEIRA, M. V. C. **Princípios básicos de saneamento do meio**. São Paulo: SENAC, 2002.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

KUSMA, V. V.; CHIROLI, D. M. G.; A indústria 4.0: uma revisão sobre os impactos e as modificações na dinâmica de trabalho do modelo atual. João Pessoa, PB: **Revista Principia**, p. 131-140, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/3496/1527>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília, 2004

LOUREIRO, C. F. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**: construção coletiva de uma proposta na escola pública. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARX, K. **O Capital**, v.1. Tradução de Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2011.

SAITO, K. **O ecossocialismo de Karl Marx**: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação, Brasília, Brasil, 2005.

PROJETO DE TRABALHO DOCENTE- DISCENTE: PROPOSTA HISTÓRICO-CRÍTICA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Considerações Iniciais

Segundo Chevallard (1991), os conhecimentos teóricos produzidos pela esfera científica não podem ser diretamente transpostos para a sala de aula, uma vez que as disciplinas escolares não possuem as mesmas finalidades das esferas científicas. Dessa forma, antes de serem transpostos para a esfera escolar, os saberes devem passar por uma transformação. Para designar a passagem do *saber sábio* (conhecimento científico) ao *saber ensinado* (conhecimento escolar), bem como a distância/proximidade entre os dois saberes, o autor emprega o termo amplo *transposição didática*.

Consoante o autor, a transformação dos saberes efetiva-se na *noosfera*, uma *esfera pensante* constituída por pesquisadores, especialistas, técnicos, docentes e demais pessoas vinculadas a diversas instituições como, por exemplo, universidades, órgãos oficiais de ensino, redes de ensino entre outras. Marandino (2004) explica que a *noosfera* funciona como um filtro do saber, já que é nela que o saber a ser ensinado é produzido, passando a constituir os documentos oficiais de ensino.

De acordo com Chevallard (1991), a transposição dos saberes propostos nos documentos oficiais à sala de aula, também não se efetiva de forma direta, uma vez que depende da avaliação das escolas e, posteriormente, dos docentes. Nesse sentido, há três diferentes níveis no processo de transposição

didática¹, sendo ambos determinantes para a constituição de um *bom ensino*². Nessa perspectiva, o que se ensina na escola não é o conhecimento científico tal como foi concebido, mas um saber, no dizer de Rojo (2008), *didatizado*.

Dentre os diversos modelos de transposição didática, o estudo apresentado neste capítulo mobiliza a proposta didática de Gasparin (2009). Esta, por um lado, contempla o sujeito sócio-histórico e o papel ativo e crítico do docente, por outro lado, vincula-se a uma teoria crítica da educação: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)³.

Sob tal enfoque, o objetivo deste capítulo é elucidar os passos pedagógicos do **Projeto de Trabalho Docente-Discente**, proposta de transposição didática elaborada por Gasparin (2009), visando à abordagem do conhecimento científico, das diferentes disciplinas curriculares, em sala de aula da Educação Básica. Trata-se, portanto, de trabalho⁴ de cunho bibliográfico (Motta-Roth; Handges, 2010).

O Projeto de trabalho docente-discente

Na obra **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, João Luiz Gasparin⁵ apresenta, como o próprio

-
- 1 Bronckart (2006) acrescenta mais um nível no processo de transposição, assinalando que o conhecimento efetivamente ensinado se transforma em conhecimento de aprendizagem avaliado, pelo qual se interessam as provas e exames como o ENEM, a Prova Brasil, o SAEB, dentre outros.
 - 2 Em acepção vygotskyana, um *bom ensino* é aquele capaz de se adiantar ao desenvolvimento, propiciando não apenas a internalização de conhecimentos, mas complexificando operações necessárias para o desenvolvimento da compreensão de um dado fenômeno/objeto.
 - 3 Fundada por Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma corrente pedagógica que se firmou, no Brasil, fundamentalmente, a partir de 1979. De acordo com o próprio Saviani (1994), a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano, uma vez que é por meio dela que o saber elaborado (científico) pode ser apropriado pelos homens.
 - 4 O texto aqui apresentado constitui um recorte com reformulações da tese de doutorado de Duarte (2015).
 - 5 Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá. Tem

título enfatiza, uma possibilidade de tradução didática da PHC postulada por Saviani. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, sua proposta volta-se às três etapas do método dialético de construção do conhecimento – prática/ teoria/ prática. Segundo o autor, a abordagem

[...] consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas *como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática* em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana (Gasparin, 2009, grifo nosso).

No fragmento transcrito, evidencia-se que o conhecimento se constrói essencialmente a partir de uma base material. Entretanto, consoante argumentação do autor, o conhecimento humano não se dá apenas mediante a realidade material e a ação do homem sobre essa realidade, pois as diferentes esferas de atividade humana também se constituem expressões que cumprem tal função. Dessa forma, “é a existência social dos homens que gera o conhecimento.” (Gasparin, 2009, p. 4). Além de comungar com o posicionamento de Marx e Vygotsky, o pensamento deste autor corrobora o caráter interativo e

experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: método de ensino, didática e educação. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1966), graduação em Letras Português Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaíba (1970), especialização em Métodos e Técnicas do Ensino pela Universidade de Brasília (1974), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1976) e doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação pela Disponível em: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791688A7>. Acesso em: 09/07/2014.

dialógico da linguagem, proposto pelo Círculo de Bakhtin, uma vez que os teóricos do Círculo defendem que os enunciados se constroem nas relações de interação estabelecidas entre os homens. Sem interação, não há linguagem, não há pensamento, não há conhecimento.

Nesse sentido, a reflexão sobre o processo histórico de transformações sociais propicia a construção do conhecimento, que, em um constante devir, implica “continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.” (Gasparin, 2009, p. 4). Por configurar-se como uma teoria crítica, a PHC e a didática dela resultante concebem a educação como um elemento construído historicamente pelos/para os homens. Partindo desse princípio, Gasparin (2009, p. 5) enfatiza que se deve “educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito.” Se o sujeito adquire conhecimentos nas interações sociais estabelecidas entre os homens, pautadas em uma base material, uma proposta pedagógica fundamentada na teoria dialética do conhecimento, inevitavelmente, toma como ponto de partida e chegada à prática social dos sujeitos da educação.

Por meio do levantamento dos conhecimentos empíricos dos discentes, pode-se dar início à teorização dos saberes, transformando-os em conhecimento científico, que, ao final do processo, volta-se à prática social do educando, sistematizado, teorizado, compreendido em sua finalidade social. Se a prática social inicial tem um fulcral papel na proposta teórica em pauta, pois é ela que conduz os docentes e discentes à busca do conhecimento teórico, o momento da teorização constitui-se de similar importância, visto ser determinante para a construção do pensamento abstrato. Para Gasparin (2009, p. 7), “A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e

juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões”.

Em consequência, o docente não visa à transmissão de conteúdos; não entrega aos seus discentes conceitos já prontos para assimilação. Seu papel, ao contrário do ensino tradicional, não é depositar teorias. E tomar este construto teórico-analítico como fundamento epistemológico de uma proposta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, priorizando os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular e seus enunciados concretos como reais objetos de ensino, exige uma nova ação pedagógica, pautada por uma concepção interacionista e dialógica da linguagem.

No terceiro passo da metodologia dialética, retorna-se à prática social para transformá-la. Gasparin (2009, p. 7) explica que, “depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la.” Partindo desse princípio, após compreender teoricamente um determinado conteúdo, o discente será capaz de melhor utilizá-lo em suas práticas sociais.

As três fases do método dialético de construção do conhecimento, brevemente arroladas – prática/teoria/prática –, considerando o nível de desenvolvimento atual dos educandos, mobiliza ações docentes na zona de desenvolvimento proximal desses sujeitos, a fim de atingir um novo nível de desenvolvimento atual – denominado potencial, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (Gasparin, 2009). O educador postula que as fases se desdobram nos cinco passos da PHC, sistematizados por Saviani (1994). Conforme sua argumentação, estes passos constituem-se um todo indissociável e dinâmico, à medida que cada passo prepara e anuncia o passo seguinte, permitindo que, ao final, volte-se novamente à prática social, não como prática inicial, mas como nova forma de ação.

O quadro a seguir elucida a proposta didática de Gasparin, denominada Projeto de Trabalho Docente-Discente.

Quadro 2 - Estrutura do Projeto de Trabalho Docente-Discente.

PRÁTICA (zona de desenvolvimento real)	TEORIA (zona de desenvolvimento proximal)			PRÁTICA (zona de desenvolvimento potencial)
Prática social inicial do conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social Final do conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos. 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo

Fonte: Gasparin (2009, p. 159).

Prática Social Inicial

No entendimento de Gasparin (2009, p. 13), a Prática Social Inicial “caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do discente para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado”. Em termos vygotskianos, representa o nível de desenvolvimento atual do educando, já que, para Vygotsky (1994), a aprendizagem não parte do zero. Este autor expõe que a consideração dos conhecimentos prévios se constitui uma forma de motivação da aprendizagem escolar, uma vez

que “os conteúdos não interessam, *a priori* e automaticamente, aos aprendentes” (Gasparin, 2009, p. 15). Nesse sentido, cabe ao docente criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem, propiciando aos educandos a visão de que o conteúdo a ser veiculado/estudado já circula socialmente, mesmo em forma de conhecimentos espontâneos. Ainda, propõe duas formas para conduzir dialeticamente essa etapa: 1) anúncio dos conteúdos e 2) vivência cotidiana do conteúdo. Todavia, sugere que, antes de mobilizar estas estratégias, o docente explicita aos discentes que o “conteúdo será abordado numa determinada linha política, através do processo teórico-metodológico que tem como suporte o materialismo histórico-dialético, com a finalidade de transformação social” (Gasparin, 2009, p. 20).

A primeira estratégia refere-se à apresentação do conteúdo e seu objetivo geral, seguidos dos tópicos e subtópicos e seus objetivos específicos. O autor sugere que o docente faça o registro escrito do conteúdo, dialogando sobre sua finalidade social, a fim de que os discentes sejam plenamente conscientizados sobre a relevância do conteúdo a ser estudado. Para Gasparin (2009, p. 22), esse procedimento “auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico”.

A segunda subdivide-se em dois distintos momentos: 1) o que os discentes já sabem e 2) o que os discentes gostariam de saber a mais. O primeiro “consiste no levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Além disso, eles também demonstram o que já sabem *teoricamente sobre esse mesmo conteúdo*, antes que a escola o sistematize.” (Gasparin, 2009, p. 22, grifos meus). Diagnosticados os conhecimentos dos discentes acerca do conteúdo, em um segundo momento, eles devem ser estimulados a mostrarem suas curiosidades, dúvidas e indagações sobre o assunto em pauta. Assim, as ações docentes visam diagnosticar aquilo que é interesse do discente e não foi listado quando se

anunciou o conteúdo. O autor sugere que o docente anote todas as dúvidas postas pelos discentes, no intuito de estabelecer, posteriormente, ações que as retomem, esclarecendo-as. Em nenhum dos citados momentos, devem-se apresentar conceitos aos discentes, uma vez que o objetivo deste passo do método é diagnosticar os conhecimentos empíricos dos discentes e docentes, em níveis diferenciados, evidentemente.

Segundo Gasparin (2009), é de fundamental importância na Prática Social Inicial, envolver os discentes na construção ativa de sua aprendizagem. Entretanto, o docente deve estar consciente de que esta etapa não se restringe apenas ao estudo inicial de um conteúdo. A contextualização estabelecida deve permear todos os passos da proposta, uma vez que se constitui “o pano de fundo sobre o qual e em função do qual se trabalha um conteúdo. Por isso é retomada, regularmente, em cada uma das outras fases da metodologia. É uma presença constante” (Gasparin, 2009, p. 28). O autor ainda ressalta que, os conhecimentos prévios manifestados pelos discentes e suas curiosidades sobre o conteúdo não se constituem definidores do conteúdo científico que eles deverão aprender. Logo, os interesses específicos dos discentes não podem ser vistos como o centro do trabalho pedagógico, mas o ponto de partida. “Se o professor permanecer preso aos interesses imediatos dos educandos, poderá permanecer na superficialidade” (Gasparin, 2009, p. 29).

Respalado nas orientações dos órgãos oficiais de ensino, na proposta político-pedagógica de cada unidade escolar e no seu próprio comprometimento político com a educação, o docente é o responsável pela seleção dos conteúdos que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos, capazes de desenvolver as competências necessárias para interagir em um mundo de avultantes conhecimentos tecnológicos e multissemióticos, que requer um sujeito dotado

de uma visão ampla dos fatos e acontecimentos desse nosso grande tempo (Rojo, 2008).

Problematização

A segunda parte do método dialético – a Teoria – inicia-se com a Problematização. Esta, de acordo com Gasparin (2009), é o momento-chave na transição entre a prática inicial e a teoria. Trata-se da reflexão sobre os principais problemas da prática social. Para o autor, a etapa constitui um desafio, pois é nela que se problematiza o conteúdo, levando o discente a perceber a necessidade de buscar soluções para as questões levantadas. Nesse sentido, escreve: “O processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulem o raciocínio” (Gasparin, 2009, p. 33).

Nesta etapa da proposta didática, tanto o conteúdo quanto a prática social começam a tomar novas feições e a sofrer alterações, pois se inicia a análise da prática e da teoria. É o momento de se iniciar o desmonte da totalidade, mostrando ao discente que ela é formada por múltiplos aspectos interligados, que podem ser vistos sob diferentes óticas. Do ponto de vista prático, o autor sugere que a etapa compreenda, basicamente: 1) identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo; 2) transformação do conteúdo e dos desafios da prática social inicial em questões problematizadoras/desafiadoras. No primeiro procedimento, tomando os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo curricular, inicia-se uma discussão sobre eles. O processo ensino-aprendizagem está “em função das questões levantadas na prática social e retomadas de forma mais profunda e sistematizada pelo conteúdo curricular.” (Gasparin, 2009, p. 35). Dessa forma, torna-se evidente que as grandes

questões sociais deveriam preceder a seleção dos conteúdos. Entretanto, o autor argumenta:

[...] levando em conta que as escolas trabalham com disciplinas definidas pelo currículo, e que o conteúdo de cada uma delas é sempre previamente estabelecido e aprovado pelo corpo docente e pelos órgãos competentes, antes do início das aulas, torna-se difícil, para não dizer impraticável, estabelecer primeiramente quais questões sociais serão estudadas e, em função delas, quais os conteúdos mais significativos que serão tratados como resposta (p. 35).

Conforme se pode perceber, a Problemática constituiu-se um desafio não apenas para o discente, mas, sobretudo, para o docente, que, dentre diversas questões cruciais, deve ser capaz de compreender e apontar o que deve ser enfatizado na prática cotidiana da sala de aula. Nessa direção, Gasparin (2009) questiona: “o professor ou o corpo docente têm autonomia para definir quais são os conhecimentos mais significativos e que servirão para o entendimento das questões levantadas? Ou devem cumprir o programa preestabelecido?” Em resposta a esse questionamento, Wachowicz (1989) assinala que a seleção de conteúdos não pode ser colocada de forma rígida e previamente preparada, por programas oficiais de ensino, uma vez que disso resultaria “um enlaçamento artificial entre os conteúdos necessários em uma determinada cultura e aqueles pontos que a prática social de um determinado grupo considera relevantes.” (Wachowicz, 1989, p. 100).

Gasparin (2009), no entanto, relembra que, em muitos casos, como, por exemplo, no Ensino Superior, os docentes encontram-se, sim, limitados oficialmente pelas ementas das disciplinas e pelos programas delas derivados, previamente

aprovados pelos órgãos competentes antes do início do período letivo ou mesmo da implantação de um dado curso. Para ele, na educação básica, a situação avulta-se ainda mais, uma vez que “o conteúdo é predeterminado, ainda que de forma ampla, pelas Secretarias de Estado da Educação e pelas Secretarias Municipais de Educação, e segue diretrizes do Conselho Nacional de Educação ou dos Conselhos Estaduais de Educação” (Gasparin, 2009, p. 36). O autor postula que o ideal seria que os conteúdos fossem definidos pelo corpo docente de uma escola ou de cada uma das áreas do conhecimento, tendo como fundamento a prática social inicial, “mais especificamente as necessidades sociais do momento histórico atual” (Gasparin, 2009, p. 36). Em concordância com o posicionamento do educador, considero que os conteúdos não devem ser escolhidos a partir de necessidades individuais dos discentes, “mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias” (Gasparin, 2009, p. 37).

Sob tal enfoque, quem, de fato propõe os conteúdos é a própria sociedade, cabendo aos docentes o dever ético e político de “ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo” (Gasparin, 2009, p. 37). Partindo desse princípio, na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, não faz sentido ensinar todas as nomenclaturas referentes ao estudo do período simples e composto por coordenação e subordinação a discentes que sequer reconhecem adequadamente as funções de sentido estabelecidas pelas classes gramaticais, como previsto na maior parte dos planos de trabalho dos docentes que ministram aulas no nono ano do Ensino Fundamental.

Gasparin (2009), dessa forma, considera não ser pertinente a discussão sobre quem vem primeiro: o conteúdo escolar ou as questões de ordem social que exigem um determinado tipo de conhecimento elaborado. Para ele, “as duas dimensões são faces intercambiáveis da mesma realidade” (Gasparin, 2009, p. 37). Segundo visto, neste primeiro procedimento da problematização, são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os conteúdos devem ser aprendidos, devendo ficar clara a finalidade social do conteúdo a ser trabalhado. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem se faz por aproximações sucessivas, o autor considera que o docente pode, neste momento, “passar aos educandos uma primeira visão, uma primeira definição, ainda que simplificada, dos conceitos em questão” (Gasparin, 2009, p. 41). Comungando com o posicionamento do autor, entendo que isso pode ser feito, por meio de diferentes atividades problematizadoras, tanto oralmente, como por escrito, dependendo dos objetivos do docente. Esta fase é importante, pois prepara a subsequente, na qual ocorre a intensificação dos desafios.

No segundo procedimento da problematização, Gasparin (2009) propõe que o conteúdo seja problematizado em várias dimensões. Consoante sua argumentação, os docentes, geralmente, priorizam a dimensão conceitual-científica, por ser a que melhor dominam. Todavia, na construção do conhecimento escolar, faz-se fulcral lembrar que “a ciência também é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc. Todo conteúdo, portanto, reveste-se dessas dimensões, as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica” (Gasparin, 2009, p. 38). Para o autor, por não terem estudado, em sua formação inicial, as demais dimensões do conteúdo, os docentes encontram dificuldades para abordá-las em sala de aula, perpetuando, dessa forma, a priorização da dimensão

conceitual-científica. O pedagogo destaca que, na fase anterior, deve ter ficado claro para os discentes que o conteúdo possui múltiplos aspectos a serem explorados. Tal multiplicidade foi por ele denominada de “interdisciplinaridade singela”.

Fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem, a etapa, além de representar um desafio para docentes e discentes, ainda se constitui um momento preparatório, no qual se começa a teorizar o conteúdo, entendido como construção social historizada. Nela, o educando é desafiado, provocado, instigado a buscar o conhecimento científico, que, empiricamente, já integra suas práticas sociais. Após a problematização do conteúdo, discente e docente, em níveis distintos, estão preparados para adentrar o terceiro passo, a instrumentalização.

Instrumentalização

Nesta etapa realizam-se ações didático-pedagógicas sobre a sistematização do conteúdo vivido empiricamente e problematizado, por meio das diferentes dimensões da etapa anterior. As ações docente-discentes visam à “efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do docente e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento.” (Gasparin, 2009, p. 49). A ação mediadora do docente, neste passo, torna-se imprescindível, pois é ele quem coloca os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem em uma relação recíproca. Relação esta que, na perspectiva dialética, sempre será “triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo” (Gasparin, 2009, p. 49). O autor chama a atenção para o fato de que nenhum destes elementos do processo pedagógico é neutro, uma vez que “[...] todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe,

do meio em que se encontram ou de onde provêm” (Gasparin, 2009, p. 49-50, grifos meus).

Nos pressupostos teóricos postulados pelos integrantes do Círculo de Bakhtin, no que concerne ao processo de produção e recepção dos enunciados concretos, pode-se observar essa mesma relação trina – produtor/texto/interlocutor –, mediada, em sala de aula, pela ação singular do docente. Ele é o grande responsável pela interação verbal entre os textos-enunciado e as leituras que deles se fazem.

Para Gasparin (2009), quando o docente age como mediador social do conhecimento, o discente tem a possibilidade de tornar-se emancipado, sendo capaz de posicionar-se diante de dado assunto. Em termos bakhtinianos, ele se torna capaz de operar escolhas axiológicas. Dessa forma, essa etapa é fundamental para o desenvolvimento de capacidades necessárias para que o discente possa confrontar e associar o seu conhecimento espontâneo ao conhecimento científico apresentado pela escola. Nessa perspectiva, alerta o autor que, “ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação. A ação do sujeito, neste caso, é sempre consciente” (Gasparin, 2009, p. 50). Isso porque, segundo Vygotsky (2008, p. 74), “os conceitos não espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental” por parte do aprendiz.

No passo pedagógico em foco, de acordo com Gasparin (2009), mobilizam-se, de forma mais acentuada, relevantes aspectos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky: a formação e apropriação dos conceitos científicos; as diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos; a imitação e suas consequências pedagógicas; a construção dos conceitos científicos (relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a zona de

desenvolvimento proximal); o sistema de conceitos científicos; o processo de mediação docente. Sob tal óptica, em termos práticos, a etapa consiste em dois procedimentos interdependentes, que se efetivam mediante a ação mediadora do docente: 1) apresentação sistemático-dialógica do conhecimento científico; 2) desenvolvimento de atividades pedagógicas sobre o conteúdo. O primeiro procedimento pode concretizar-se por meio de diferentes recursos didáticos: a) slides para exposição e discussão de tópicos, imagens, quadros, gráficos; b) textos de apoio, retirados de diferentes suportes, para aprofundamento dos saberes em construção; c) sistematizações feitas na lousa; d) uso dos mais variados recursos tecnológicos e midiáticos. A segunda estratégia refere-se às atividades elaboradas pelo docente, visando à intensificação da interação entre os educandos e o conteúdo. Nesse momento, o docente pode propor atividades diversificadas, que envolvam, no caso do ensino-aprendizagem de língua materna, as práticas de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. As tarefas podem ser realizadas de diferentes formas: individualmente, em duplas ou grupos, dependendo sempre dos objetivos propostos para as ações docente-discentes e mediante a avaliação de cada contexto específico.

A Instrumentalização, por conseguinte, é

[...] o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social. Essa fase, segundo Saviani (1999), consiste na apreensão “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social e que foram considerados fundamentais na fase da Problemáticação” (Gasparin, 2009, p. 51).

Para o autor, do trecho citado, a caminhada construída nesta etapa não é linear, podendo “ser comparada a uma espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente” (Gasparin, 2009, p. 50). Assim, contando com a mediação do docente, os discentes aos poucos vão se apropriando dos saberes sistematizados historicamente pelos homens, desencadeando transformações em seus conhecimentos empíricos. Imprescindível ressaltar que, consoante argumentação deste pedagogo, o êxito da etapa pode sofrer significativas alterações mediante a presença ou ausência de alguns aspectos, a serem: experiência docente; conteúdo abordado; interesses e necessidades dos discentes; construto teórico-metodológico adotado. Conforme é possível depreender, a Instrumentalização é o cerne do modelo didático de Gasparin (2009), uma vez que é nela que a aprendizagem se efetiva. Realizadas as ações docente-discentes necessárias à apropriação do conteúdo trabalhado, a proposta encaminha-se para a Catarse, momento decisivo para a apreensão do êxito da prática pedagógica desenvolvida.

Catarse

A Catarse apresenta-se como uma nova forma de entender a prática social. Pode-se considerá-la o momento de internalização do conteúdo, mas reorganizado, reelaborado pelo sujeito. Nas palavras de Gasparin (2009, p. 123), “é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior”. Para este pesquisador, esta etapa constitui:

[...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua

construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (Gasparin, 2009, p. 124).

Em termos vygotksyanos, a catarse representa o novo nível de aprendizagem dos discentes. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (Saviani, 1999, p. 81). O autor postula que o momento catártico é o ponto culminante do processo educativo uma vez que é nele que se realiza a passagem da síncrese à síntese; do conhecimento empírico às abstrações e, finalmente, ao concreto pensado, não mais o real aparente, mas “a realidade educacional plenamente compreendida” (Petenucci; Gasparin, 2008).

Quanto aos procedimentos práticos, Gasparin (2009) assinala que a etapa pode ser traduzida em dois momentos: 1) elaboração teórica da nova síntese; 2) expressão prática da nova síntese. O primeiro momento diz respeito à sistematização do conhecimento adquirido, a conclusão a que o discente consegue chegar. O educando deve ser capaz de elaborar a nova síntese mental do conteúdo, relacionando-a as diferentes dimensões efetivamente trabalhadas nas etapas anteriores. Ele deve manifestar para si mesmo as apropriações ocorridas no processo. Levar isso a efeito implica comparar o que sabia antes da teorização do conteúdo e o que sabe ao final da proposta didática.

No segundo momento, o discente deve manifestar concretamente os conhecimentos adquiridos. Gasparin (2009, p. 131) explica que este é “o momento da avaliação que traduz o crescimento do discente, que expressa como se apropriou do

conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção da realidade social e como, enfim, passou da síncrese à síntese.” O autor assegura que a expressão material do conhecimento internalizado constitui-se parte integrante e fulcral do processo pedagógico escolar, como forma de interação social. Todavia, ele ressalta que a demonstração da nova síntese não deve ser efetivada apenas em função da realização de uma prova, mas como parte indissociável da expressão prática da ampliação dos saberes dos discentes.

Gasparin (2009) explicita que a manifestação de apropriação dos saberes pode efetivar-se oralmente ou por escrito, por meio de avaliação espontânea ou formal, a critério do docente. O importante é que o discente expresse sua nova forma de conceber o conteúdo e a prática social, compreendendo-os sob a perspectiva de um novo patamar, “mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado” (Gasparin, 2009, p. 123). Independente de qual seja a forma de avaliação, para o autor, alguns aspectos devem ser considerados: 1) instrumentos e 2) critérios.

Em relação aos instrumentos, se o docente optar pela avaliação informal, ele deve estar consciente de que caberá ao discente escolher o modo de expressão que melhor atenda suas necessidades e anseios. No que concerne à avaliação formal, compete ao docente selecionar a forma que melhor atenda aos objetivos propostos para a unidade de trabalho.

Quanto aos critérios, o autor destaca que nenhum tipo de avaliação pode concretizar-se sem critérios previamente estabelecidos. Além disso, todos os discentes devem ser informados, previamente, sobre os critérios adotados. Para ele, dentre outros, alguns critérios são fulcrais: “organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, sequência lógica, rigor na argumentação, criatividade”.

Prática Social Final

Último passo da proposta didática, a Prática Social Final constitui-se uma nova proposta de ação a partir do conteúdo internalizado. É a “transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos” (Gasparin, 2009, p. 139). Nela, ocorre um retorno à Prática Social, no intuito de transformá-la. Para Saviani (1999), a educação possui a propriedade de desencadear transformações, de modo indireto e mediato, agindo sobre os sujeitos da prática.

Imbuído dessa concepção, Gasparin (2009, p. 140) postula:

Não, porém, atuar intelectualmente, possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria.

Nessa perspectiva, Saviani (1999) ressalta que uma teoria se torna prática mediante sua materialização, que se efetiva por meio de constantes mediações, concretizando-se em forma de ações reais, efetivas.

Corroborando este entendimento, Gasparin (2009) argumenta que a prática requer uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação. Esta, contudo, não pode ser concebida apenas como a realização de atividades de cunho predominantemente material, como, por exemplo:

[...] plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme, etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado,

é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental (Gasparin, 2009, p. 140).

Para Gasparin (2009), nesta etapa, torna-se fulcral conceber a prática social pedagógica e a prática social profissional como formas de atuação interdependentes, mas distintas. Ele pontua que, no processo de formação educacional, em qualquer nível, “o educando ainda não se encontra habilitado legalmente para o exercício da profissão que escolheu. Por conseguinte, sua prática final do conteúdo será sempre uma prática, em maior medida, pedagógico-escolar e futuramente profissional” (Gasparin, 2009, p. 141). Todavia, consoante sua argumentação, a prática concretizada no período de formação extrapola a dimensão acadêmica, uma vez que o objetivo da escola, “em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão” (Gasparin, 2009, p. 141).

Sob tal enfoque, a prática social final ultrapassa o nível institucional, tornando-se um “fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar nas diversas áreas da vida social.” (Gasparin, 2009, p. 141). Em concordância com o autor, Veiga (1993, p. 81) assinala que “a prática pedagógica é teórico-prática e, nesse sentido, ela deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora.” Assim, concebe-se a prática como a própria ação guiada e mediada pela teoria, à medida que esta responde às inquietações da prática. “A teoria e a prática pedagógicas devem ser trabalhadas simultaneamente constituindo uma unidade indissolúvel” (Veiga, 1993, p. 81), pois não há prática sem teoria.

Em termos práticos, para Gasparin (2009), este passo pedagógico compreende dois procedimentos: 1) manifestação da nova atitude prática: intenções do discente; 2) proposta de ação. No primeiro, docente e discentes, conjuntamente, devem

“explicitar as intenções dos alunos sobre o uso do conteúdo em sua vida cotidiana, na perspectiva da transformação social” (Gasparin, 2009, p. 166). No segundo, deve ocorrer a identificação das ações que visam colocar o conteúdo em prática. Para o autor, isso pode ser viabilizado por meio de uma tabela, que contenha duas colunas; na primeira, registram-se as intenções dos discentes, na segunda, elencam-se as ações correspondentes. Como anteposto, apenas em nível de pós-graduação, a prática social final será, predominantemente, profissional, no sentido pleno do termo, tanto no que concerne ao exercício específico do ofício, como na nova forma de compreender a realidade como um todo. Independente do nível de ensino, Gasparin (2009) defende que os princípios desta proposta didática “são revolucionários porque não pretendem transformar apenas a escola, mas a própria sociedade” (Gasparin, 2009, p. 141). Todavia, o autor ressalta que a escola, sozinha, não tem *competência* para operar essa transformação, mas pode e deve ser um instrumento de emancipação social.

Na proposta em tela, conforme visto, o novo conteúdo não é dado pelo docente, mas construído socialmente na interação entre discente/conteúdo/docente. Se, na catarse, o discente teve a percepção de que não aprendeu simplesmente mais um conteúdo escolar, mas um conteúdo útil à sua prática social, inevitavelmente, sua prática social final extrapolará os limites da sala de aula, concretizando-se em intenções e ações plenamente realizadas na vida realmente vivida e experienciada.

Sob tal prisma, não é o docente quem vai aferir o último estágio de aprendizado do educando, mas a prática social final, na qual ele vivencia, de forma real, o conteúdo vivido, problematizado e sistematizado pela escola. Segundo Saviani (1999, p. 85), na PHC, almeja-se “[...] transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”. Logo, a proposta de transposição didática propalada por

Gasparin (2009) constitui-se uma pedagogia que visa colocar a educação a serviço das transformações sociais necessárias à existência concreta e histórica dos homens.

Considerações Finais

A assunção da proposta de transposição didática, aqui arrolada, “entende a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade” (Paraná, 2008, p. 21), as quais, dialética e dialogicamente, apontam para a necessidade de um docente que se constitua um mediador crítico-reflexivo, capaz de articular o conhecimento empírico de seus discentes aos saberes construídos historicamente pelos homens, conduzindo-os à transformação de suas práticas sociais.

Nesse sentido, o Projeto de Trabalho Docente-Discente constitui uma importante ferramenta de transposição didática, podendo ser apropriada e mobilizada por docentes de todas as disciplinas escolares.

Referências

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado das Letras: 2006.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

DUARTE, P. C. O. **Era uma vez um estágio em Língua Portuguesa**: diálogos sobre a formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contrapalavras contemporâneas. 2015. 504 f. Tese (Doutorado em Estudos

da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-108, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqfBhHLYzs9CFcHdH9rCkmS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOTTA-ROTTH, D; HANDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PETENUCCI, M. C.; GASPARIN, J. L. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em 26/09/2013.

ROJO, R. H. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (org.). **(Re)discutir gênero, texto e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas, Papirus, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WACHOWICZ, L.A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989.

HIPÓTESES ACERCA DOS MECANISMOS DA PRÁTICA DE LEMBRAR E SUGESTÕES DE COMO COLOCÁ-LA EM PRÁTICA

Anne Caroline Borba da Silva

José Cláudio de Sene Miguel

Roberta Ekuni

Considerações Iniciais

Há ampla discussão de como a Ciência pode contribuir para a Educação e, mais especificamente, quais seriam as contribuições das Neurociências (Sigman *et al.*, 2014), uma vez que há grande interesse dos educadores por essa área. Com efeito, a Educação precisa de práticas que sejam comprovadas cientificamente, e não baseadas em achismos ou modismos (Slavin, 2020). Obviamente, há outros campos do conhecimento que podem contribuir com a Educação. Destacam-se aqui alguns achados da Psicologia Cognitiva que põem em foco um procedimento que objetiva a promover aprendizagens duradouras: a prática de lembrar (*retrieval practice*) (Dunlosky *et al.*, 2013).

A prática lembrar é uma estratégia que visa a tentar recordar informações ou conteúdos da memória. Ou seja, ao tentar lembrar-se das informações, aumenta-se a retenção dessas mesmas informações (Agarwal *et al.*, 2020; Endres *et al.*, 2020). Ao estudar, frequentemente os estudantes lançam mão de estratégias que tencionam colocar dados para dentro da memória (*e.g.* ler um texto, assistir a uma aula ou vídeo). Porém, ao praticar lembrar, buscam-se esses dados na memória e tenta-se colocá-los para fora¹.

1 Em inglês o trocadilho, intraduzível satisfatoriamente para o português, funciona bem: a prática de lembrar pretende a *outformation* em vez de *information*.

Algumas atividades envolvem a prática de lembrar: testes, *quizzes*, *flashcards* (Agarwal *et al.*, 2020), jogos, entre outras que propõem recordar informações. Todavia, vale ressaltar que, nessas atividades, o foco é o **aprendiz** tentar lembrar **antes** de consultar o material. Também pode-se variar a maneira de praticar lembrar, seja no formato da questão (*e.g.* múltipla escolha, pergunta de resposta aberta), seja no fazer perguntas aos colegas (Ekuni; Pompeia, 2020).

Além de promover uma aprendizagem duradoura (Roediger *et al.*, 2011) - quando se comparam estudantes que releeram a outros que praticaram lembrar - praticar lembrar faz com que o índice de esquecimento de certo conteúdo seja menor, ou seja, a aprendizagem dura mais tempo. Com frequência, a prática de lembrar é comparada à releitura (Rowland, 2014). Todavia, há estudos comparando-a com outras estratégias como fazer cópia de anotações (Rowley; Mccrudden, 2020) ou repetir o conteúdo em voz alta (Kand; Gollan; Pashler, 2013). Em todos os casos citados anteriormente, praticar lembrar é superior às outras atividades.

Outra vantagem é que a prática de lembrar melhora o raciocínio, a organização do conhecimento, a capacidade de transferir os conhecimentos para outros contextos, fortalece a memória, contribui para descobrir o que ainda não foi aprendido (Agarwal *et al.*, 2020), diminui a ansiedade em testes (Agarwal *et al.*, 2014) entre outros benefícios.

Apesar de a maior parte dos estudos nesta área ter sido realizada com estudantes universitários, há evidências que o uso dessa estratégia é benéfico desde a infância (Fazio; Marsh, 2019; Fazio; Agarwal, 2020). Assim, a prática de lembrar pode ser adaptada a diferentes métodos de ensino, currículos, níveis, materiais e disciplinas (Agarwal *et al.*, 2020; Tullis; Maddox, 2020; McDermott, 2021). É fácil de implementar e não requer tempo extra ou recurso financeiro adicional (Roediger; Pyc,

2012). Entretanto, compreender os mecanismos pelo quais essa prática funciona pode ser importante para que tanto o aluno quanto o professor se apropriem desse conhecimento (Endres; Renkl, 2015). Desse modo, aumentam-se as oportunidades de realizar essa estratégia como forma de estudar ou ensinar. O presente trabalho apresenta uma revisão narrativa destacando algumas hipóteses do motivo pelo qual essa prática funciona.

Por que a prática de lembrar melhora a aprendizagem?

Diversas teorias têm sido investigadas para explicar como essa estratégia funciona, todavia, não há um consenso e as teorias não são mutuamente excludentes (Rowland, 2014; Broek *et al.*, 2016; Yang *et al.*, 2021). Essa seção destina-se a explicar algumas hipóteses levantadas pelos cientistas. De início, a fim de compreender os mecanismos pelos quais a prática de lembrar funciona, é preciso definir alguns conceitos sobre memória.

Aprender conteúdos ensinados em contextos educacionais envolve, primordialmente, memórias de longo prazo declarativas definidas como aquelas ligadas a recordação de fatos e eventos nos quais a lembrança pode ser declarada (Squire; Zola-Morgan, 1991). A memória declarativa é dividida em memórias episódicas e memórias semânticas. Memórias episódicas referem-se a informações relacionadas ao contexto em que foram aprendidas (Tulving, 2001). Por exemplo, “lembro-me do dia em que passei no vestibular: estava em casa, atualizando o site da universidade a toda hora, dei um grito e pulei de alegria junto com meus pais”. Por sua vez, memórias semânticas referem-se a conhecimentos gerais, como informações sobre o mundo, regras, significados e vocabulário, conhecimentos que são desvinculados dos episódios em que foram adquiridos e que são organizados em redes (Tulving, 2000). Por exemplo, “Sei o que é uma célula, mas não lembro o dia (contexto) em

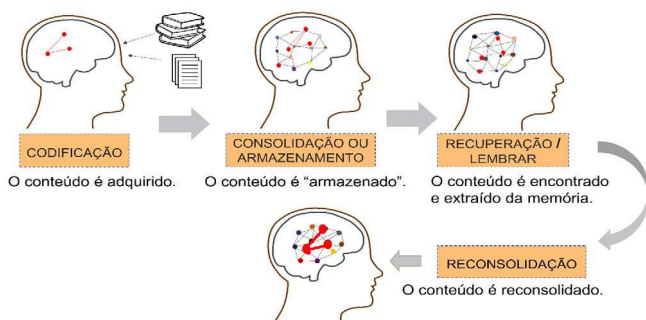
que aprendi isso”. Pode-se supor que, inicialmente, o aluno se lembre do contexto: “Aprendi na aula de Ciências, com a professora Fulana, e Sicrano perguntou tal coisa durante a aula”. Com o passar do tempo, porém, pode ser que essa memória inicialmente episódica, a partir da repetição e integração de conteúdos, tenha suas informações tornadas semânticas (para detalhes, ver Ekuni, 2017).

De forma geral, aprender informações declarativas envolve os seguintes estágios da memória: codificação (o aprendiz tem contato com o conteúdo que lhe é exposto e codifica essas informações), consolidação ou armazenamento (o conteúdo é mantido em uma rede de conexões neurais) e recuperação, que ocorre quando é preciso lembrar das informações (o conteúdo é lembrado, ou seja, as conexões neurais devem ser reativadas) (Baddeley, 2004). Quando o conteúdo é lembrado (prática de lembrar), ocorre o estágio da reconsolidação, isto é, há alteração da persistência ou modificação de traços mnemônicos recuperados/reactivados (Mckenzie; Eichenbaum, 2011).

Nessas condições, a informação recordada torna-se lábil e passível de alteração, de sorte que pode ser reconsolidada e conectar-se a outras informações presentes no momento da evocação ou advindas do ato de tentar lembrá-las (Roediger; Butter, 2011).

Nesse sentido, vale lembrar que armazenamento não é igual a um disco rígido do computador, no qual a memória é guardada intacta. Memória é pura construção e reconstrução (Tulving, 2001) (Figura 1).

Figura 1 - Exemplo de esquema dos estágios de memória.



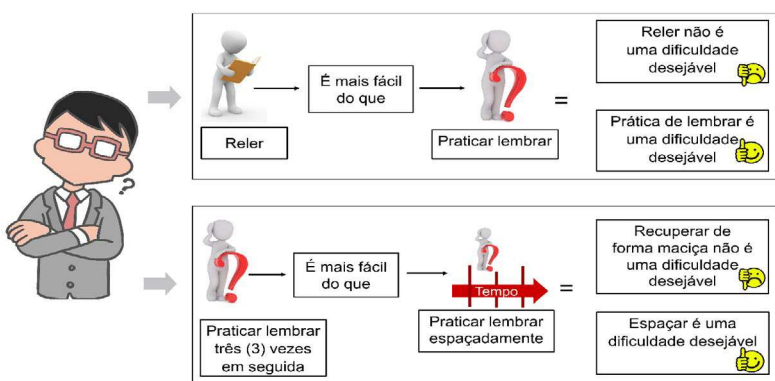
Fonte: Os autores (2023).

Nota: Na primeira fase há a codificação (o conteúdo entra no cérebro, ou seja, ele é adquirido). Após, o conteúdo precisa se estabilizar e ser “armazenado” (“guardado” de alguma forma). Ao se precisar do conteúdo, ele é reativado, ou seja, é recuperado da memória (o conteúdo é lembrado). Assim, quando lembrado, o conteúdo é reativado e guardado novamente na memória, fortalecendo as redes neurais envolvidas naquela aprendizagem.

A partir dos conceitos de memória expostos anteriormente, uma das hipóteses que pretende explicar por que praticar lembrar funciona é a teoria das “dificuldades desejáveis” (Bjork; Bjork, 2011). De acordo com essa teoria, para que a aprendizagem seja duradoura, algumas dificuldades são necessárias. Imagine-se que existem níveis de recuperação de uma informação e que quanto mais profunda e complexa for a recuperação da informação, maior o benefício (Bjork, 1975). Ou seja, em função do esforço realizado para lembrar-se de um item, há maior fortalecimento do traço de memória. Paralelamente, pode-se pensar que não há muitas dificuldades ao reler um conteúdo. Entretanto, quando se tenta recuperar alguma informação da memória de forma mais profunda e complexa, há dificuldade. É ela que fortalece a memória, agindo como um seu modificador (potencializador) (Bjork, 1975).

Igualmente, recuperar uma informação de forma maciça, por exemplo, três vezes em seguida, não é tão difícil em comparação a recuperar a mesma informação de forma espaçada. Ou seja, recupera-se uma vez agora, novamente daqui a uns dias e mais uma vez daqui a algumas semanas. Essa prática é conhecida como prática de distribuir ou efeito do espaçamento (Carpenter *et al.*, 2012) e também impõe dificuldades desejáveis. Assim, a prática de lembrar pode impor maior desafio, gerando aprendizado de longa duração (Agarwal *et al.*, 2020) (Figura 2).

Figura 2 - Exemplo de esquema de teoria das dificuldades desejáveis.



Fonte: elaborada pelos próprios autores.

Nota: Uma pessoa escolhendo entre reler ou praticar lembrar. Quadro 1: Reler *versus* praticar lembrar. Reler é mais fácil do que praticar lembrar, pois não há esforço; então, reler não é uma dificuldade desejável, mas praticar lembrar é. Quadro 2: Praticar lembrar três (3) vezes em seguida é mais fácil do que praticar lembrar espaçadamente (uma vez agora, novamente daqui a uns dias e mais uma vez daqui a algumas semanas); então, se for repetir as práticas, espaçar é uma dificuldade desejável.

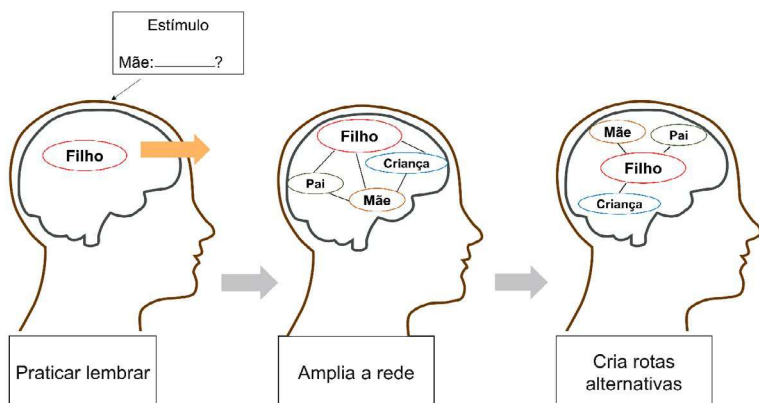
Uma vez que um dos objetivos da educação é ampliar a rede semântica do aprendiz - ou seja, seu conhecimento geral,

conjunto de conceitos, vocabulário, etc -, a memória semântica é academicamente relevante. No que tange à memória semântica, outro aporte teórico hipotetiza que, ao praticar lembrar, ativa-se a rede de conceitos relacionados. Isso faz aumentar a viabilidade de recuperação posterior (McDermott, 2021). Ou seja, quando pratica-se recuperar alguma informação da memória, o cérebro cria conexões adicionais e as redes semânticas daquela informação ficam mais ativas (Carpenter; Delosh, 2006; Carpenter, 2009). Por exemplo: num experimento, os participantes estudaram pares de palavras como *mãe-filho*; ao recordar a palavra alvo *filho* em resposta à pista *mãe*, os respondentes propenderam a lembrar de palavras relacionadas como *criança* e *pai* (Carpenter, 2011). Assim, quando os participantes precisaram da informação posteriormente (seja em teste ou prova), essas recuperações relacionadas e dadas anteriormente (*criança* e *pai*) facilitaram a evocação da resposta correta (no caso *filho*) e forneceram informações adicionais (Carpenter, 2011; McDermott, 2021). Nesse sentido, tentar lembrar amplia a rede de informações que são relacionadas entre si (Carpenter; Delosh, 2006; Broek *et al.*, 2016). Essa teoria vai ao encontro da ideia de força de armazenamento e de evocação. A primeira diz respeito à qualidade de um item na memória (no exemplo, o quanto *filho* está consolidado); a segunda, ao quanto a pista (no exemplo, a palavra *mãe*) é capaz de evocar, ou seja, lembrar a palavra-alvo, (*filho*) (Karpicke, Lehman, Aue, 2014).

Complementarmente, além de ampliar e fortalecer a rede de informações na memória, quando se pratica lembrar (Broek *et al.*, 2016), o cérebro pode criar rotas (caminhos) alternativas para acessar as informações na memória (Bjork, 1975; McDaniel; Masson, 1985). Isto é, ao tentar lembrar uma informação, esta pode ser acessada por diferentes vias (no exemplo, pode-se lembrar de *filho* por outra pista que não seja *mãe*, mas *pai*, por exemplo). O cérebro cria, então, múltiplos caminhos para

fornecer acesso à recuperação da memória de modo mais acessível (McDaniel; Masson, 1985; Broek *et al.*, 2016). Isso fortalece as conexões, fazendo com que as informações armazenadas se tornem mais duradouras (Broek *et al.*, 2016) (Figura 3).

Figura 3 - Esquema de ampliação de redes e criação de rotas ao praticar lembrar.



Fonte: Os autores (2023).

Nota: Na primeira imagem é exposta a palavra *mãe* como estímulo para evocar o alvo *filho*, ou seja, a palavra *filho* é lembrada após o estímulo *mãe* (conforme o exemplo acima). Nesse caso, quando a palavra alvo (*filho*) é lembrada, é ampliada a rede de conexões, fazendo com que a pessoa lembre de palavras relacionadas, como *pai* e *criança* (segunda imagem). Além disso, cria-se rotas alternativas para atingir a mesma palavra, isto é, pode-se lembrar da palavra *filho* não somente pelo estímulo *mãe*, mas por meio de outras palavras relacionadas, como *pai* e *criança* (terceira imagem).

Com base no exposto, pôde-se observar algumas das diversas hipóteses que buscam explicar como a prática de lembrar melhora a aprendizagem. Considerando que aprendizagem e memória estão relacionadas, é necessário que se utilize estratégias focadas na aprendizagem de longa-duração no contexto educacional. Nesse sentido, há evidências de que

o uso da prática de lembrar possibilita esse benefício. Dessa forma, incentiva-se que os professores e alunos pratiquem tirar da memória informações ou conteúdos vistos anteriormente. Para ilustrar como fazê-lo, a próxima sessão apresenta possibilidades e variedades de aplicação.

Exemplos práticos de prática de lembrar

Há várias maneiras de praticar lembrar, por exemplo, respondendo a questionários (*quizzes*) em diferentes formatos, tais como múltipla escolha e verdadeiro ou falso; tentando lembrar tudo o que se viu (recordação livre); tentando responder a uma questão específica com dicas da resposta (recordação com pistas); tentando responder a uma questão específica sem pistas (resposta aberta) e várias outras (Yang *et al.*, 2021). A seguir, explicar-se-á um pouco sobre cada uma dessas atividades, haja vista que embasam teoricamente as sugestões feitas adiante.

Podem-se dividir essas atividades em dois grupos: atividades que envolvem reconhecimento ou não. As atividades de reconhecimento, tais como de múltipla escolha (McDaniel; Roediger; McDermott, 2007) envolvem identificar a resposta certa entre alternativas plausíveis (mas incorretas). As alternativas precisam ser desenvolvidas de modo que tenham dificuldade moderada, pois se forem muito fáceis ou muito difíceis são inúteis tanto para aprendizagem quanto para avaliação (Butler, 2018). Apesar de as questões de múltipla escolha envolverem recordação de informação (Hogan; Kintsch, 1971), o estudante deve reconhecer qual das alternativas está correta entre os distratores. Já as questões de verdadeiro ou falso são, às vezes, classificadas como de múltipla escolha; contudo, este último tipo refere-se apenas a questões com três ou mais tipos de alternativas (Burton, 2005). Numa questão de verdadeiro ou falso, pede-se que o respondente indique se uma afirmação é verdadeira ou falsa (Bradec *et al.*, 2020). Por exemplo: A

atual monarca do Reino Unido é a Rainha Elizabeth II / (V) / (F). Esse formato de questão também é benéfico e pode gerar benefícios comparáveis aos dos demais tipos de teste (Bradec *et al.*, 2020).

Devido ao fato de o aprendiz ser exposto a alternativas incorretas, é importante sempre fornecer *feedback* (Ekuni; Pompeia, 2020). Ou seja, deve-se oferecer oportunidades de saber se o aluno acertou ou não a questão e qual seria a alternativa correta. Isso diminui a probabilidade de os estudantes adquirirem falsas informações advindas das alternativas incorretas dos testes de reconhecimento (Butler; Roediger, 2008; Butler, 2018).

Diferentemente das atividades de reconhecimento, as atividades de recordação não são delimitadas por alternativas: o respondente deve fornecer a resposta, e não apenas reconhecê-la. Pertencem a esse grupo questões de recordação livre (Roediger; Karpicke, 2006), recordação com pistas (Carpenter; Pashler, Vul 2006) e questões de respostas curtas (McDaniel; Roediger; McDermott, 2007).

Atividades de recordação livre (*free-recall*) envolvem retirar informações da memória com base em um tema geral. Por exemplo: *O que você lembra a respeito da Inglaterra?*, ou *O que você lembra da aula passada?*. É relevante mencionar que recordar-se de uma informação facilita uma nova recordação num momento posterior (Thompson; Wenger; Bartling, 1978). A recordação com pistas, por sua vez, também solicita ao respondente que se lembre de uma informação, mas conta com a presença de pistas que o induzem a lembrar-se da resposta. Por exemplo: um professor solicita ao seu aluno que relembre o nome da capital da Inglaterra e lhe dá a primeira letra da palavra seguida de espaços que correspondem às letras faltantes para completá-la (L _ _ _ _ _). Essa modalidade de recordação também gera benefícios para o aprendizado

(Carpenter; Pashler; Vul, 2006). Por fim, perguntas de resposta aberta demandam que o respondente forneça uma resposta curta a uma pergunta sem oferecer pistas (McDermott *et al.*, 2014). Por exemplo: *Qual o nome da capital da Inglaterra?*, ao que o aluno deve responder *Londres*.

Partindo dos formatos citados, os professores podem adaptar atividades para serem desenvolvidas em ambiente de sala de aula cujo enfoque seja a prática de lembrar. Jogos, por exemplo, podem ser usados tanto para apresentar novos conteúdos quanto para promover uma oportunidade de reforçar conteúdos já conhecidos (Coble; Hounshell, 1982). Alguns experimentos de prática de lembrar com resultados positivos, a propósito, foram realizados na forma de jogos (Morris; Fritz, 2002; King; Zechmeister; Shaughnessy, 1980), evidenciando que ambas as atividades podem ser combinadas. Além disso, questionários em formato de jogo são uma forma divertida de reexpor o aluno ao conteúdo e de praticar lembrar (Pashler *et al.*, 2007).

Do ponto de vista da exequibilidade, é conveniente que atividades em formato de jogo devam estar preparadas de antemão, de modo que o professor possa usá-las prontamente em qualquer oportunidade. Para elaborar um jogo, o professor deve: 1) definir seus objetivos (o que se queira ensinar); 2) considerar os alunos participantes e suas habilidades; 3) decidir o modo de participação (individual, em grupos pequenos ou grandes, a sala toda); 4) eleger o formato do jogo (bingo, questionário, jogo de cartas, simulação, tabuleiro, etc); 5) especificar as regras do jogo e 6) determinar os materiais que serão usados (Coble; Hounshell, 1982). Adicionalmente, deve-se também pensar no ambiente de aplicação e se interfere no aprendizado (Freitas; Oliver, 2006). Além disso, é necessário produzir uma versão de teste do jogo ou atividade que, depois de aplicada, servirá para o professor detectar imperfeições e corrigi-las na

versão final, antes de usá-los novamente (Coble; Hounshell, 1982).

Ao elaborar a atividade ou jogo, o professor não deve adotar critérios afetivos (como motivação e prazer), mas pensar nos objetivos de aprendizagem que se desejam alcançar e na sua utilidade (Mills; Graesser; Halpern, 2014). Enfim, é recomendável que o professor converse com os alunos no sentido de fazê-los entender que a atividade proposta não é uma competição, mas uma oportunidade de aprendizagem. Assim, cria-se uma atmosfera propícia à sua execução e os alunos evitam exaltações. Por fim, não se deve punir ou beneficiar o aluno em função de ter errado ou acertado a resposta durante uma atividade de praticar lembrar (Ekuni; Pompeia, 2020), mesmo porque as práticas de lembrar não devem valer notas (*no-stakes*) ou valer pouca nota (*low-stakes*) (Agarwal; Bain, 2019).

Essas recomendações práticas, portanto, valem para todas as atividades e jogos propostos a seguir. Deixa-se claro, porém, que se trata de sugestões e que o professor, com base na prática que já tem, pode adaptar as atividades que já executa visando à prática de lembrar, sem alterar seu estilo de ensinar (Agarwal *et al.*, 2020). Pedir para o aluno fazer um resumo, por exemplo, ou tentar elaborar uma questão sobre o que se tenha aprendido em aula são formas de praticar lembrar (Ekuni; Pompeia, 2020). Quando, porém, o professor resume a aula, é ele quem está praticando lembrar, e não o aluno. Desse modo, o ideal é solicitar ao aluno que ele resuma o que aprendeu na aula. Outro exemplo: o professor pode, ao início da aula, escrever algumas perguntas no quadro que tenham a ver com o conteúdo estudado no dia, na semana ou no mês passado. Em seguida, os alunos respondem por escrito no caderno, arrancam a folha e entregam-na ao professor, que dá o *feedback* conveniente. Ainda outro exemplo: ao longo da aula, o professor pode simplesmente pedir aos alunos que se lembrem de alguns

tópicos estudados anteriormente e os digam em voz alta. Mais um exemplo: o professor pode solicitar aos alunos que façam pequenas listas com três ou quatro informações importantes sobre a aula atual ou passada.

De qualquer modo, pode-se indicar como princípio geral para adaptação de atividades o seguinte: o professor deve dar oportunidades de o aluno realmente tentar lembrar, por si só, mas não relembrar pelo aluno. O professor que gosta de questões de múltipla escolha pode pedir aos alunos que as elaborem. Aquele que acha útil fazer pequenas sínteses pode pedir aos alunos que as construam coletivamente. Aquele outro que dá conteúdos a serem memorizados pode pedir aos alunos que criem *flashcards*² e depois os troquem com os colegas. As possibilidades são inúmeras, desde que o professor mantenha isso em mente: o aluno é o responsável por praticar lembrar a informação vista.

O foco dessas e de outras atividades mostradas adiante, como se vê, é fazer que o aluno retire a informação de sua memória, praticando lembrar dos conteúdos. Chama-se a atenção do leitor especialmente para as atividades constantes do item 3.2, mais abaixo, que exigem pouco ou nenhum tempo de elaboração por parte do professor. São atividades simples, rápidas, que podem ser inseridas em sua prática pedagógica cotidiana, sobre qualquer conteúdo, e que dão aos alunos a oportunidade de praticar lembrar.

Os exemplos usados nas atividades abaixo são meramente ilustrativos. Os conteúdos usados para criar as perguntas e materiais dos jogos, obviamente, devem se relacionar a assuntos estudados previamente. Importante mencionar que se deve oportunizar a prática de lembrar de forma que todos os alunos dela participem (Agarwal *et al.*, 2020). As atividades

2 Cartões de aprendizagem, no qual se coloca de um lado uma pergunta, imagem, palavra-chave e no verso do papel a resposta.

e jogos propostos são possibilidades lúdicas que estimulam os participantes a relembrar informações. Enfim, reitera-se a importância de sempre dar *feedback* aos alunos, individualmente ou coletivamente (Ekuni; Pompeia, 2020). Por essa razão, da mesma forma como deveria fazer com qualquer prática de lembrar, o professor fornecerá correções ao longo ou após as atividades ou jogos.

Algumas sugestões de atividades de reconhecimento e recordação

Nas atividades de reconhecimento, requer-se do aluno que identifique respostas certas entre alternativas. Fazem parte desse formato de teste as questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso. Este último, estrutura o jogo proposto a seguir. Por seu turno, nas atividades de recordação, pleiteia-se do aluno que lembre a resposta a ser dada sem o auxílio das alternativas. Nesse sentido, não se trata de escolher uma resposta certa entre as disponíveis, mas fazer o esforço de lembrar-se da resposta à pergunta.

Campo minado de perguntas

Materiais: lousa, giz, cartela do campo-minado, perguntas.

Procedimentos e pontuação: o professor divide a turma em duas equipes. Cada equipe tem seis vidas para começar. Desenha-se no quadro uma tabela que corresponda à cartela de campo minado que ele tem à mão, cujo anverso ele deve manter escondido dos alunos. O professor faz alguma pergunta (com ou sem alternativas) ao aluno da vez. Caso acerte, o aluno tem o direito de abrir uma “casinha” (célula da tabela). Caso erre, o professor faz a pergunta para o aluno seguinte. As perguntas devem ser feitas revezando as equipes: primeiro

pergunta-se a um aluno de uma equipe, depois a um aluno da outra, até que todos tenham a oportunidade de responder.

Na tabela, podem aparecer um destes três ícones: uma bomba, um canhão ou um coração. Se aparecer uma bomba, a equipe perderá uma vida; se aparecer um canhão, tirar-se-á uma vida da equipe adversária; se aparecer um coração, ganhar-se-á uma vida. Na figura a seguir, ilustra-se a cartela de campo minado, em que 1 = bomba, 2 = coração e 3 = canhão.

Figura 4 - Exemplo de cartela de campo minado.

	A	B	C	D	E
I	2	1	2	3	1
II	3	2	2	1	1
III	1	3	3	2	2
IV	2	1	1	3	2
V	1	2	3	2	1

Fonte: Os autores (2023).

Além de perguntas, o professor pode, alternativamente, solicitar dos alunos que se lembrem de alguma informação. Por exemplo: “Diga-me algo de que você se lembra sobre nossa aula de história de ontem”. Dada a resposta, o professor confere ao aluno a oportunidade de abrir uma casinha da cartela.

Cassino da memória

Material: Cada aprendiz recebe uma cartela de apostas. Nessa cartela, há: 1) na primeira coluna, as frases que dizem respeito ao conteúdo estudado anteriormente, devidamente numeradas; 2) na segunda e terceira colunas, as células para o aluno assinalar *Verdadeiro* ou *Falso*, conforme o caso, e 3) na quarta coluna, as células nas quais o aluno apostará uma quantidade de pontos. A lousa deve estar preparada com o nome dos alunos dispostos em colunas, de modo que o professor consiga anotar a progressão de pontos ao longo do jogo. Conforme o

jogo avança, o professor registra a nova pontuação abaixo da anterior até que o jogo termine.

Figura 5 - Modelo de cartela do jogo *Cassino da memória*.

QUESTÕES	V	F	aposta
1) O amarelo é uma cor primária.	X		50
2) O vermelho é uma cor secundária.		X	100
3) A mistura de azul e amarelo gera o alaranjado.		X	80
4) Se misturarmos todas as cores obtém-se azul.		X	200
5) Roxo é o resultado da mistura entre azul e vermelho.	X		130

Fonte: Os autores (2023).

Procedimento e pontuação: A cada alternativa, o professor diz aos alunos a quantidade máxima de pontos que pode ser apostada. Ele pode aumentar progressivamente o limite máximo de pontos de modo a tornar o jogo mais empolgante. O professor lê a alternativa em voz alta, dá um certo tempo para os alunos pensarem, pede-lhes que assinalem a coluna correspondente à afirmação lida (V ou F) e, então, revela a resposta. Depois, marca abaixo do nome de cada aluno - cujos nomes estão escritos na lousa - o subtotal obtido. Finalmente, dá o *feedback*.

O professor deve dizer aos alunos que a quantidade de pontos apostada por rodada deve ser condizente com seu grau de confiança na resposta. Se o aluno estiver certo da resposta, pode apostar mais, se quiser. Se, porém, estiver indeciso, pode apostar menos. Nesse sentido, em caso de erro, não perde tantos pontos.

Outras sugestões

As atividades a seguir foram baseadas em propostas do livro ***Powerful Teaching: Unleash the Science of Learning***, de Pooja K. Agarwal e Patrice M. Bain, ainda indisponível em português, mas cuja leitura recomenda-se. Essas atividades

podem ser combinadas de modo a potencializar seus efeitos. A obra traz ainda outras estratégias interessantes. Entre parênteses, seguem os nomes originais das atividades, em inglês.

- **Miniquestionários (*mini quizzes*):** Peça aos alunos que escrevam perguntas a respeito do conteúdo estudado - ou aprendido anteriormente - em tiras de papel. Em seguida, passe recolhendo as tiras com um cesto. Depois, retire do cesto cinco perguntas aleatoriamente. Leia todas as cinco perguntas (mais de uma vez) em voz alta e peça aos alunos que as respondam numa folha de papel numerada de 1 a 5. Por fim, recolha as respostas para conferi-las. As tiras de papel sorteadas devem voltar para o cesto, pois podem ser usadas futuramente para praticar lembrar.

- **Mostre o que você sabe (*brain dump*):** pause a aula ou atividade; peça aos alunos que escrevam tudo de que se lembram a respeito do assunto; continue a aula. Simples assim! Essa atividade de recordação livre, potencializa nos alunos a aprendizagem de conteúdos passados e futuros, a organização do conhecimento e o raciocínio inferencial (Agarwal; Bain, 2019).

- **Duas coisas (*two things*):** a qualquer momento durante a aula (no começo, meio ou fim), interrompa-a e peça aos alunos que escrevam duas coisas: o que tenham aprendido até então, ou o que tenham aprendido anteriormente, ou o que consideram importante, ou sobre as quais gostariam de aprender mais, ou que se aplicam à sua vida. Ademais, o professor pode solicitar aos alunos que troquem o que escreveram entre si e que o colega adicione mais um item.

- **Não anote ainda! (*retrieve taking*):** essa estratégia é mais usual com alunos mais velhos (Agarwal; Bain, 2019). Dê a aula normalmente e certifique-se de que os alunos ouvem e participam, mas que não tomam notas ainda. Depois, dê-lhes alguns momentos para anotar tópicos que queiram estudar ou

que achem importantes. Em seguida, dê-lhes *feedback* breve a respeito do que anotaram e, por fim, continue a aula normalmente. Essa estratégia ainda pode ser usada com a leitura de conteúdos no livro. O aluno fecha o livro de quando em quando, anota o que se lembra a partir da leitura feita e depois abre o livro para conferir a precisão de suas anotações.

Considerações Finais

Diante de uma educação baseada em evidências, este estudo discutiu por que a prática de lembrar é uma estratégia de ensino e aprendizagem robusta. Dessa forma, compreender como a memória funciona e conhecer os mecanismos que envolvem a prática de lembrar contribuirão para que professores da Educação Básica entendam como ocorre o processo de aprendizagem.

Assim, pode-se observar que ao utilizar estratégias focadas em dificuldades desejáveis (Bjork, 1975), tais como a prática de lembrar (tentar recordar informações ou conteúdos da memória) e prática de lembrar espaçada (recuperar uma vez agora, novamente daqui a uns dias e mais uma vez daqui a algumas semanas) proporcionam aprendizagens duradouras (Agarwal *et al.*, 2020). Dado que, ao se praticar lembrar amplia-se a rede de conexões (Broek *et al.*, 2016) viabiliza-se desse modo que as informações e conteúdos estudados (e relacionados entre si) sejam mais facilmente encontrados na memória e, pois, fortalecidos. Criam-se rotas (caminhos) alternativas, ou seja, as informações são recuperadas por diferentes vias e se tornam mais acessíveis (Bjork, 1975; McDaniel; Masson, 1985).

Ainda há diferentes maneiras e adaptações de atividades que visam a praticar lembrar. Basta para isso um pouco de criatividade. O importante é o professor estimular essa estratégia de aprendizagem, possibilitando oportunidades de os alunos

tirarem da memória informações ou conteúdos com que se teve contato anteriormente.

Referências

AGARWAL, Pooja K. et al. Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 131–139, 2014.

AGARWAL, Pooja K. et al. **Como a Prática de Lembrar pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem**. [S. l.], p. 1–12, 2020. E-book.

AGARWAL, Pooja K.; BAIN, Patrice M. **Powerful Teaching: Unleash the Science of Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 2019.

BADDELEY, ALAN D. The Psychology of Memory. In: BADDELEY, ALAN; KOPELMAN, Michael D.; WILSON, Barbara A. (Eds). **The Essential Handbook of Memory Disorders for Clinicians**. New York: John Wiley & Sons 2004. p. 1-12.

BJORK, Robert A. Retrieval as a Memory Modifier: an interpretation of negative recency and related phenomena. In: **Mathematical Proceedings of the Cambridge Philosophical Society**. [S. l.: s. n.]. v. 62, p. 123–144, 1975. E-book.

BJORK, Elizabeth L; BJORK, Robert. Making Things Hard on Yourself, But in a Good Way: Creating Desirable Difficulties to Enhance Learning. **Psychology and the Real World:**

Essays illustrating Fundamental Contributions to Society, p. 55-64, 2011. E-book.

BRABEC, Jordan A. et al. True-false testing on trial: guilty as charged or falsely accused? **Educational Psychology Review**, California, v. 33, n. 2, p. 667-692, 2020.

BROEK, Gesa Van Den et al. Neurocognitive mechanisms of the “testing effect”: A review. **Trends in Neuroscience and Education**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 52–66, 2016.

BURTON, Richard F. Multiple-choice and true/false tests: myths and misapprehensions. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Glasgow, Reino Unido, v.30, n.1, p. 65-72, 2005.

BUTLER, Andrew C. Multiple-Choice Testing in Education: Are the Best Practices for Assessment Also Good for Learning? **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 323-331, 2018.

BUTLER, Andrew C.; ROEDIGER, Henry L. Feedback enhances the positive effects and reduces the negative effects of multiple-choice testing. **Memory and Cognition**, [S. l.], v.36, n. 3, p. 604-616, 2008.

CARPENTER, Shana K. Cue strength as a moderator of the testing effect: the benefits of elaborative retrieval. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, [S. l.], v. 35, n. 6, p. 1563-1569, 2009.

CARPENTER, Shana K. Semantic information activated during retrieval contributes to later retention: Support for the

mediator effectiveness hypothesis of the testing effect. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, [S. l.], v. 37, n. 6, p. 1547-1552, 2011.

CARPENTER, Shana K.; DELOSH, Edward L. Impoverished cue support enhances subsequent retention: Support for the elaborative retrieval explanation of the testing effect. **Memory and Cognition**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 268–276, 2006.

CARPENTER, Shana K.; PASHLER, Harold; VUL, Edward. What types of learning are enhanced by a cued recall test? **Psychonomic Bulletin & Review**, [S. l.], v. 13, n. 5, p. 826-830, 2006.

CARPENTER, Shana K. et al. Using spacing to enhance diverse forms of learning: Review of recent research and implications for instruction. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 369-378, 2012.

COUBLE, Charles R.; HOUNSHELL, Paul B. Teacher-Made Science Games. **The American Biology Teacher**, [S. l.], v. 44, n. 5, maio/1982, p. 270-277.

DUNLOSKY, John et al. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychological Science in the Public Interest, Supplement**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 4–58, 2013.

EKUNI, Roberta. **Colocando a prática de lembrar em prática: por aprendizagem móvel e em sala de aula**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo.

Escola Paulista de Medicina - Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia. São Paulo, 2017.

EKUNI, Roberta; POMPEIA, Sabine. Prática De Lembrar: a Quais Fatores Os Educadores Devem Se Atentar? **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 24, p. 1–10, 2020.

ENDRES, Tino et al. It matters how to recall – task differences in retrieval practice. **Instructional Science**, [S. l.], v. 48, n. 6, p. 699–728, 2020.

ENDRES, Tino.; RENKL, Alexander. Mechanisms behind the testing effect: an empirical investigation of retrieval practice in meaningful learning. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 6, n. July, p. 1–6, 2015.

FAZIO, Lisa K.; AGARWAL, Pooja K. **How To Implement Retrieval-Based Learning in Early Childhood Education**. Vanderbilt ed. Estados Unidos: [S. n.], 2020. E-book.

FAZIO, Lisa K.; MARSH, Elizabeth J. Retrieval-Based Learning in Children. **Current Directions in Psychological Science**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 111–116, 2019.

FREITAS, Sara.; OLIVER, Martin. How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? **Computers & Education**, [S. l.], v. 46, p. 249–264, 2006.

FRITZ, Catherine O. et al. Expanding retrieval practice: An effective aid to preschool children's learning. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, [S. l.], v. 60, n. 7, p. 991–1004, 2007.

HOGAN, Robert M.; KINTSCH, Walter. Differential Effects of Study and Test Trials on Long-Term Recognition and Recall. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, [S. l.], v. 10, p. 562-567, 1971.

KANG, Sean H.K.; GOLLAN, Tamar H.; PASHLER, Harold. Don't just repeat after me: Retrieval practice is better than imitation for foreign vocabulary learning. **Psychonomic Bulletin and Review**, [S. l.], v. 20, n. 6, p. 1259-1265, 2013.

KARPICKE, Jeffrey D.; LEHMAN, Melissa; AUE, William R. Retrieval-based learning: An episodic context account. In: ROSS, Brian H (Ed). **Psychology of Learning and Motivation** (v. 61). Elsevier Academic Press: San Diego, 2014. p. 237-284.

KING, Joseph F.; ZECHMEISTER, Eugene B.; SHAUGHNESSY, John J. Judgments of Knowing: The Influence of Retrieval Practice. **The American Journal of Psychology**, [S. l.], v. 93, n. 2, 1980, p. 329-343.

MCDANIEL, Mark A.; MASSON, Michael E.J. Altering Memory Representations Through Retrieval. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 371-385, 1985.

MCDANIEL, Mark A.; ROEDIGER, Henry L.; MCDERMOTT, Kathleen, B. Generalizing test-enhanced learning from the laboratory to the classroom. **Psychonomic Bulletin & Review**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 200-206, 2007.

MCDERMOTT, Kathleen B. Practicing Retrieval Facilitates Learning. **Annual Review of Psychology**, [S. l.], v. 72, p. 609–633, 2021.

MCDERMOTT, Kathleen. B. et al. Both multiple-choice and short-answer quizzes enhance later exam performance in middle and high school classes. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v.20, n.1, p. 3–21, 2014.

MCKENZIE, Sam; EICHENBAUM, Howard. Consolidation and reconsolidation: two lives of memories? **Neuron**, [S. l.], v. 71, n. 2, p. 224-233, 2011.

MILLIS, Keith; GRAESSER, Arthur C.; HALPERN, Diane F. Operation ARA: A Serious Game that Combines Intelligent Tutoring and Learning Principles to Teach Science. In: BENASSI, V. A.; OVERSON, C. E.; HAKALA, C. M. (Orgs). **Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum**. [S.l.]: American Psychological Association, 2014, p. 169-183.

MORRIS, Peter E.; FRITZ, Catherine O. The improved name game: Better use of expanding retrieval practice, **Memory**, [S. l.], v.10, n. 4, 259-266, 2002.

PAHSLER, Harold et al. **Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning**. Washington: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, 2007.

ROEDIGER, Henry L.; BUTLER, Andrew C. The critical role of retrieval practice in long-term retention. **Trends in cognitive sciences**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 20-27, 2011.

ROEDIGER, Henry L; KARPICKE, Jeffrey D. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. **Psychological Science**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 249-255, 2006.

ROEDIGER, Henry L.; PYC, Mary A. Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 242–248, 2012.

ROEDIGER, Henry L. et al. Test-Enhanced Learning in the Classroom: Long-Term Improvements From Quizzing. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 382–395, 2011.

ROWLAND, Christopher A. The effect of testing versus restudy on retention: a meta-analytic review of the testing effect. **Psychological bulletin**, [S. l.], v. 140, n. 6, p. 1432–1463, 2014.

ROWLEY, Thomas; MCCRUDDEN, Matthew T. Retrieval practice and retention of course content in a middle school science classroom. **Applied Cognitive Psychology**, [S. l.], v. 34, n. 6, p. 1510–1515, 2020.

SIGMAN, Mariano et al. Neuroscience and education: prime time to build the bridge. **Review Nature Neuroscience**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 497-502, 2014.

SLAVIN, Robert E. How evidence-based reform will transform research and practice in education. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 21–31, 2020.

SQUIRE, Larry R.; ZOLA-MORGAN, Stuart. The medial temporal lobe memory system. **Science**, [S. l.], v. 253, n. 5026, p. 1380-1386, 1991.

THOMPSON, Charles P.; WENGER, Steven K.; BARTLING, Carl A. How recall facilitates Subsequent Recall: a Reappraisal. **Journal of Experimental Psychology**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 210-221, 1978.

TULLIS, Jonathan G.; MADDOX, Geoffrey B. Self-reported use of retrieval practice varies across age and domain. **Metacognition and Learning**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 129-154, 2020.

TULVING, Endel. Concepts of Memory. In: TULVING, E; CRAIK, F. I. M (Eds), **The oxford handbook of memory**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 33-43. E-book.

TULVING, Endel. Episodic memory and common sense: How far apart? **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, [S. l.], v. 356, n. 1413, p. 1505-1515, 2001.

YANG, Chunliang et al. Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, [S. l.], v. 147, n. 4, p. 399-435, 2021.

ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO: ARTICULAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ligia Aparecida Ramos
Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Considerações Iniciais

A educação histórica e a alfabetização são direitos básicos para o exercício da cidadania plena, pois o sujeito que não domina a leitura e a escrita não consegue se situar no tempo e no espaço (Fonseca, 2009). Ser alfabetizado é condição para a emancipação humana, e seu processo inicia antes mesmo da fase de escolarização. Mas é nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo sistematizado, possibilitando aos alunos a ampliação de seus conhecimentos. Concomitantemente, os saberes históricos têm a mesma relevância para a formação da criança, pois promovem o desenvolvimento da consciência crítica, ajudando a pensar as experiências sociais como um processo de mudanças e permanências.

A partir desses pressupostos, a pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo investigar e desenvolver práticas docentes que articulem esses dois campos do conhecimento com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria educacional contra-hegemônica que vê a educação como mediadora das transformações sociais por meio da transmissão-assimilação do saber sistematizado no espaço escolar (Saviani, 2013).

Este capítulo apresenta uma revisão integrativa de literatura (RIL) sobre a possível articulação do ensino de História nos Anos Iniciais com a Alfabetização a partir da PHC. Parte

da seguinte questão: é possível ensinar História e fazer uso de seus conteúdos para alfabetizar nos Anos Iniciais da Educação Básica simultaneamente? A partir dessa problematização, serão analisadas as possibilidades de articulação entre a disciplina de História e o processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o texto está organizado da seguinte maneira: primeiro, apresenta-se a PHC, seus fundamentos e contribuições para pensar práticas docentes emancipatórias no ensino de História em articulação com a Alfabetização. Por fim, apresenta-se a RIL sobre a temática.

PHC, alfabetização e ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A PHC, teoria pedagógica elaborada por Dermeval Saviani no fim dos anos 1970, tem como fundamentação teórica as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. Desse modo, está em consonância com a concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico (Saviani, 2013).

Pode ser identificada como uma teoria pedagógica contra-hegemônica e absolutamente crítica à concepção liberal de humanização. Ao longo dos seus quarenta anos de história, tem respaldado a organização do trabalho pedagógico de inúmeras redes e sistemas de ensino municipais, bem como operado como lume para professores comprometidos na luta pela qualidade da educação escolar (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

A educação escolar baseada na PHC requer:

- a) Identificação de formas mais desenvolvidas que expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e

- compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares;
 - c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 8).

A escola deve ser o espaço em que se tem acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu. Dependendo da participação dos pais, alunos e professores, da maneira que os conteúdos são organizados, da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento docente, pode ser espaço de reprodução da sociedade capitalista ou contribuir para a transformação social. O professor, assim, é a peça-chave neste processo de organização e sistematização do conhecimento (Marsiglia, 2011).

A alfabetização no Brasil tornou-se um ensino organizado e sistematizado a partir de 1890, porém a utilização deste termo para referir-se ao processo de escolarização das crianças na fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita somente foi consolidada a partir do início do século XX (Mortatti, 2011).

Na perspectiva da PHC, a alfabetização tem uma maior relevância pois é compreendida como um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social, portanto é construída historicamente pelos homens. A sociedade moderna introduziu em sua própria estrutura organizacional a linguagem escrita, a cultura letrada, designando a escola como instituição responsável pela educação. Assim, o acesso a essa cultura se dá por meio da

alfabetização, mediante o domínio da leitura e da linguagem escrita, fatores essenciais para a vivência do indivíduo (Martins; Marsiglia, 2015).

O ensino de História, por sua vez, vem compor o quadro de conhecimentos necessários para a emancipação humana. A História, enquanto componente curricular, está ligada às ações e experiências humanas, procurando compreender as maneiras como os sujeitos vivem e viveram, seus modos de pensar e agir, como organizaram as suas vidas e suas sociedades nos diferentes tempos e espaços. Em especial, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permite ao educando o desenvolvimento social, cultural, crítico e científico para assim ampliar seus conhecimentos e construir novas práticas e possibilidades para atuar diante das relações sociais.

A aprendizagem na disciplina de História, neste período da educação escolar, é fundamental para construção da identidade do aluno e de sua percepção como sujeito histórico. Ela ensina a ter respeito pela diferença, contribui para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo, é formativa e ajuda a compreender o mundo. Logo, não pode ser ensinada separada, isolada do processo de alfabetização (Fonseca, 2009, p. 252).

Revisão integrativa de literatura: materiais, métodos, resultados e discussão

Foi realizado um levantamento bibliográfico em duas plataformas distintas. O primeiro foi feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O segundo foi a ampliação desse levantamento realizado no portal de Periódicos da CAPES. O método utilizado nos dois momentos de busca foi a RIL, que “[...] possibilita a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do

conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos” (Mendes; Silveira; Galvão, 2008, p. 759). Para uma melhor organização textual, o percurso utilizado para realizar os levantamentos e a revisão serão apresentados em duas partes, na sequência. Na primeira parte, encontra-se o percurso adotado para o levantamento das teses e dissertações. Na segunda parte está descrito o percurso da ampliação das buscas nos periódicos.

O primeiro levantamento ocorreu em quatro etapas, partindo das palavras-chave “Alfabetização”; “Ensino de História” e “Anos Iniciais”; “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Alfabetização”; “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Ensino de História”. Foi utilizado o operador booleano *AND* para facilitar a localização dos trabalhos. O foco prioritário das buscas se concentrou nas dissertações dos Mestrados Profissionais.

A partir desse método foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão de estudos, devendo ser “[...] conduzido de maneira criteriosa e transparente, uma vez que a representatividade da amostra é um indicador da profundidade, qualidade e confiabilidade das conclusões finais da revisão” (Mendes; Silveira; Galvão, 2008, p. 762). Para a inclusão foi estabelecido o recorte temporal de 2015 a 2020, trabalhos resultados de Mestrados Profissionais e na área da Educação. Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, o critério de exclusão se pautou em desconsiderar os trabalhos que não tinham essa teoria educacional como aporte teórico. Na busca da palavra-chave “Alfabetização”, optou-se por dissertações que se referiam à alfabetização nos Anos Iniciais da Educação Básica. Como critério de exclusão foram descartados os trabalhos que se referiam a outros níveis e modalidades da Educação Básica, como Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, que apareceram no resultado. Também foram descartados estudos das disciplinas específicas e que não contemplam o ensino de

leitura e escrita como temática principal. Nessa primeira etapa de busca foram encontradas 894 dissertações. Ao utilizar o filtro direcionando a busca para Mestrado Profissional, e selecionada a área de conhecimento Educação, foram localizados 263 trabalhos. Desses, foram selecionados 61 para leitura dos títulos e resumos por atenderem aos critérios estabelecidos.

Na segunda etapa, com as palavras-chave “Ensino de História” e “Anos Iniciais”, foram encontradas 74 dissertações. Com o uso do filtro voltado para Mestrado Profissional, os resultados obtidos foram de 16 estudos. Foram mantidos os mesmos critérios de inclusão e exclusão, mudando apenas a disciplina que passou a ser o foco da busca - Ensino de História. Com isso, foram selecionados 12 trabalhos para serem analisados.

Na terceira etapa, com as palavras-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Alfabetização”, foram encontrados 34 trabalhos, entre teses e dissertações. Ao aplicar os critérios de escolha, foram selecionadas 12 publicações.

Na última etapa, com as palavras-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Ensino de História”, foram encontrados 10 estudos. Ao utilizar os critérios de inclusão e exclusão, 9 foram descartados.

Cabe salientar que para realizar a seleção do material a ser analisado foram utilizados os seguintes parâmetros: primeiro foi realizada a verificação a partir do título do trabalho; posteriormente, a leitura do resumo e das palavras-chave; e, por fim, a consulta na listagem das referências.

A ampliação do levantamento bibliográfico foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES com a utilização da mesma metodologia: a RIL que busca determinar o conhecimento atual sobre uma temática específica seguindo as seis fases desse processo (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Para essa nova etapa de buscas, a partir da questão da pesquisa em desenvolvimento e pela utilização da estratégia PICO (População: alunos dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Interesse: alfabetização; Contexto: Articulação entre Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica) foram estabelecidas as palavras-chave “Ensino de História e Anos Iniciais”; “Ensino de História e Alfabetização”; “Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica” e “Ensino de História e Pedagogia Histórico-Crítica”. Esse percurso caracterizou a primeira fase da RIL nos periódicos.

A segunda fase ocorreu com o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão na escolha de artigos revisados por pares, no período de 2015 a 2021. Foram mantidos os mesmos já enunciados na primeira parte da revisão no catálogo de Teses e Dissertações. A terceira fase sucedeu-se com a procura pela amostragem na literatura, ocorrida por meio de quatro etapas de buscas com as palavras-chave estabelecidas, os critérios de escolha e uso de filtros, totalizando 136 resultados a partir da leitura dos títulos dos trabalhos.

Posteriormente, na quarta fase, de análise crítica dos estudos incluídos, foram selecionados 30 trabalhos por meio da leitura dos resumos e palavras-chave para serem analisados. Na quinta fase, que trata da interpretação e discussão dos resultados, foram escolhidos seis artigos para leitura completa. A sexta fase refere-se aos resultados encontrados, sendo selecionados quatro artigos com o intuito de apresentar as discussões que mais se aproximaram da pergunta norteadora e da temática da pesquisa em curso.

Após o primeiro levantamento, a partir das palavras-chave de cada etapa, passou-se para a organização dos dados, classificando-os em categorias para uma melhor visualização. Em relação à palavra-chave “Alfabetização”, foram criadas sete categorias. É possível verificar os resultados de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 – Dissertações referentes à alfabetização no período entre 2015 a 2020.

Categoria	Quantidade
Políticas Públicas	19
Formação Docente	15
Processo de Aquisição da Leitura e da Linguagem Escrita	8
Avaliações	6
Sequências didáticas para a alfabetização	4
Abordagem discursiva na alfabetização	6
Dificuldade de aprendizagem	3

Fonte: As autoras (2023).

Não foi localizada nenhuma tese a partir desta palavra-chave. Na primeira categoria denominada “Políticas Públicas”, com um total de dezenove (19) trabalhos, foram localizados treze (13) relacionados à implantação do **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC) em âmbito nacional e quatro acerca da implementação de programas de intervenção em alguns municípios. Também compõe esta categoria um trabalho relacionado à Progressão Continuada no Ciclo de Alfabetização, e outro voltado para a gestão participativa no ciclo de alfabetização.

Na categoria denominada “Formação Docente” foram localizados sete (7) estudos que discutem a formação do professor alfabetizador, quatro (4) sobre a formação continuada, três (3) referentes à prática pedagógica alfabetizadora e um (1) acerca do processo de alfabetização dos professores indígenas. Dentre os trabalhos classificados na categoria “Processos de Aquisição da Leitura e da Linguagem Escrita”, quatro (4) discutem o processo de aquisição do Sistema Alfabético de Escrita, dois (2) as estratégias de intervenção para a aprendizagem da leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social, um (1) destaca a Consciência Fonológica e um (1) o ambiente alfabetizador como estímulo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Entre os trabalhos inseridos na categoria “Avaliações”, quatro (4) discutem a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e dois (2) a avaliação da aprendizagem no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Em relação à categoria “Sequência Didática para a Alfabetização”, foram organizados os trabalhos que utilizaram esta modalidade como ferramenta para o planejamento do trabalho pedagógico, um total de quatro (4) estudos. A categoria “Abordagem Discursiva na Alfabetização” contempla quatro (4) estudos que utilizaram a concepção de linguagem enunciativo-discursiva para fundamentar metodologicamente os processos de produção de texto na alfabetização, um (1) para o uso da abordagem discursiva para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita e um (1) a partir da perspectiva discursiva e prática social para a formação docente. E, por último, em “Dificuldade de aprendizagem”, foram reunidos três (3) trabalhos que discutem essa temática no ciclo de alfabetização.

A respeito da segunda etapa de busca com as palavras-chave “Ensino de História e “Anos Iniciais”, dos onze (11) trabalhos selecionados, cinco (5) abordam a compreensão dos professores em relação ao ensino de História nos Anos Iniciais, uma vez que estes professores são “generalistas” ou “polivalentes”, ou seja, a sua formação acadêmica se deu por meio do curso de Pedagogia. Dois (2) trabalhos discutem sobre a cultura afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma (1) dissertação trata da formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no Ensino de História para as séries iniciais. Outra dissertação localizada analisa as possibilidades de crianças no início do processo de alfabetização apreenderem os conhecimentos históricos e utilizá-los em sua vida prática. Um (1) estudo aborda o uso de desenhos animados nas séries iniciais para o letramento em Língua Portuguesa e em História e uma (1) dissertação discute sobre os patrimônios

históricos e culturais que possibilitam o ensino de História local e regional nos anos iniciais. Cabe ressaltar que foram doze (12) trabalhos selecionados nessa etapa, mas um (1) deles, por ser fundamentado pela PHC, foi redirecionado para a última etapa de busca, devido à coincidência com outra palavra-chave.

Em relação à terceira etapa, com as palavras-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Alfabetização”, a busca teve como foco os trabalhos que tinham como fundamentação teórica a PHC, que é uma teoria educacional de base marxista, genuinamente brasileira e surgiu no final dos anos de 1970 com a necessidade de se ter uma teoria crítica para contrapor às teorias educacionais hegemônicas que defendem a ordem capitalista. É importante salientar que é essa teoria da educação, elaborada por Dermeval Saviani (1943-), que embasa a pesquisa em andamento, por isso, não foi utilizado filtro para direcionar a busca para as dissertações na modalidade Mestrado Profissional. Foram considerados todos os resultados encontrados nessa fase de busca, respeitando os critérios de inclusão e exclusão. Dessa forma, foram selecionadas doze (12) publicações, entre elas duas (2) teses de doutorado, oito (8) dissertações de mestrado acadêmico e duas (2) dissertações de mestrado profissional.

O foco da discussão em quatro (4) dessas publicações foi o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Uma abordou a implantação dessa política pública em um município brasileiro. Outra analisou as práticas didáticas e pedagógicas dos professores alfabetizadores que cursaram a formação proporcionada pelo Pacto. Uma terceira analisou a concepção de linguagem do PNAIC e as implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita. A última analisou a formação continuada dos professores alfabetizadores após esta normativa.

A partir da mesma palavra-chave, quatro estudos focaram no processo de aquisição da leitura e escrita. Vale destacar a

dissertação intitulada **Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**, que teve sua defesa no ano de 2015, de autoria de Luzia Alves da Silva. Dando continuidade, três trabalhos discutem sobre avaliação, proposta pedagógica e contribuições didáticas sob o enfoque histórico-crítico. O último estudo buscou compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização a fim de identificar como são vistos, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a PHC.

Na última etapa de busca com as palavras-chave “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Ensino de História”, foi selecionada apenas uma (1) dissertação, por atender aos critérios de inclusão/exclusão. O trabalho em questão analisou como o ensino de História no 4º ano do Ensino Fundamental pode promover o aprendizado da disciplina como constructo dialético da formação identitária do aluno, tendo como fundamentação as teorizações de Vygotsky e as contribuições da PHC. Cabe esclarecer que ao ler o resumo dessa dissertação constatou-se que se tratava do mesmo trabalho redirecionado para essa etapa de busca.

Para apresentar os resultados da ampliação do levantamento bibliográfico (segundo momento) a partir das palavras-chave, das etapas de busca e com a aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão, uso de filtros e o uso do operador booleano *AND*, foi organizada a síntese dessas buscas de acordo com as fases da RIL expressa no quadro a seguir:

Quadro 2 – Artigos científicos filtrados e selecionados.

Fase	Número de estudos incluídos	Número de estudos excluídos
1 ^a	Elaboração da questão norteadora e palavras-chave	-
2 ^a	Elaboração dos critérios de inclusão e exclusão	-
3 ^a	136	00
4 ^a	30	106
5 ^a	6	100
6 ^a	4	102

Fonte: As autoras (2023).

Diante dos resultados encontrados, foi realizada na quinta fase a categorização desses estudos de acordo com as temáticas abordadas. Assim, foram definidas duas categorias: (1) O ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica e, (2) Alfabetização sob a perspectiva da PHC. Na primeira categoria encontram-se trabalhos que discutem a História como componente curricular; a formação docente e o ensino de História na construção da identidade e consciência histórica. Na segunda categoria estão reunidos os artigos que têm como discussão a alfabetização, seguindo os pressupostos metodológicos da PHC. Os resultados finais desta RIL estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Distribuição dos estudos por autoria, periódico, título, palavras-chave e ano de publicação.

Nº	Nome dos autores	Periódico	Título do estudo	Palavras-chave	Ano
1	Izac Trindade Coelho; Francisco José Carvalho Mazzeu	RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Notas introdutórias para um Método Histórico-Crítico de Alfabetização	Alfabetização; Pedagogia histórico-crítica; Métodos de alfabetização	2016
2	Selva Guimarães	Clío & Asociados. La historia enseñada	La historia enseñada a las niñas y niños en el Brasil hoy: estrategias contra el “peligro de la historia única”	Historia, currículos, enseñanza y aprendizaje, prácticas pedagógicas	2019
3	Yara Cristina Alvim	Educ. Foco	Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História	Práticas de Memória. Procedimento Histórico. Aprendizagem em História.	2015
4	Maria Iolanda Monteiro	Rev. Diálogo Educ.	A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental	História. Geografia. Política pública de formação.	2017

Fonte: As autoras (2023).

Após as leituras dos trabalhos apresentados no quadro, é possível tecer algumas considerações a respeito dos resultados encontrados. O primeiro artigo aborda a alfabetização na perspectiva da PHC fornecendo subsídios teóricos para construções metodológicas que tenham como fundamento essa concepção pedagógica. A prática alfabetizadora, nessa perspectiva, está voltada para um ensino que possibilite aos alunos o uso da

escrita como instrumento de formação de leitores e escritores críticos, a partir da prática histórica socialmente desenvolvida, com o intuito de contribuir para a formação de seres humanos capazes de transformar a realidade social (Coelho; Mazzeu, 2016). Esse estudo contribui com a temática abordada na pesquisa em curso à medida que subsidia teoricamente o processo da alfabetização sob o enfoque da PHC, uma vez que essa investigação tem a intenção de analisar as possibilidades de articulação entre a Alfabetização e o Ensino de História norteados por essa teoria.

O segundo artigo traz importantes reflexões críticas sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, aquele organizado em concordância com as regulamentações da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) com vistas para a padronização e o disciplinamento da História a ser ensinada e aprendida no contexto escolar. Guimarães (2019) defende um ensino histórico organizado por temas, favorecendo a compreensão da historicidade de ações e trabalho interdisciplinar em sala de aula.

Nessa relação com a interdisciplinaridade, o artigo em questão traz uma significativa contribuição sobre a questão norteadora proposta, uma vez que aborda o ensino de História articulado com o processo de alfabetização. Nessa perspectiva, defende-se que

[...] não é necessário primeiro alfabetizar a criança, ensinar a ler e escrever no sentido restrito, para posteriormente lecionar história. [...]. Ao contrário, a proposta é alfabetizar ensinando e aprendendo História (Guimarães, 2019, p. 14, tradução nossa).

Esse posicionamento da autora em face dessa articulação coaduna com as proposições elaboradas para a pesquisa em andamento.

O terceiro artigo, de certa maneira, dialoga com essa vertente ao apontar a relação entre o ensino de História e os aspectos da leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Alvim (2015) situa os atos de ler e escrever como práticas sociais, que se vinculam aos processos de apropriação e de significação do mundo, pontuando a relação do conhecimento histórico formalizado com esse processo de leitura e escrita.

O quarto artigo insere-se no campo da discussão sobre a articulação entre Ensino de História e Alfabetização. Nesse estudo foram apontadas as dificuldades dos professores em trabalhar os conteúdos de História e Geografia com os alunos não alfabetizados. Dentre os vários apontamentos que se configuraram em dificuldades, estão os que relacionam a falta de leitura e escrita no comprometimento da aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas. Segundo o estudo:

Os alunos despreparados para interpretação de textos, livros, filmes, jornais e revistas, que não se dedicam à leitura, não sabem os significados de várias palavras e mostram pouco interesse em ampliar seu vocabulário e, também, não realizam a apropriação de conteúdos e conceitos inerentes às áreas de História e Geografia. Em decorrência, o próprio professor não apresenta um ensino que atenda as particularidades das disciplinas. A pouca fluência na leitura dos alunos, de acordo com estudos de Cagliari (2010) e Monteiro (2010), inviabiliza o ensino das disciplinas de História e Geografia. Nos primeiros e segundos anos tem que se trabalhar mais com exemplos concretos, trabalhar o conteúdo por meio do lúdico, com situações próximas à criança. Ainda nos terceiros e

quartos anos, o ensino de fatos históricos é muito distante da realidade dos alunos (Monteiro, 2017, p. 1.393).

Essa discussão também contribui para apontar caminhos para responder à questão norteadora proposta na pesquisa em curso. No entanto, não se trata apenas de apontamentos para responder a uma questão. Percebe-se a ampliação das discussões em torno da questão problematizadora perante os resultados encontrados.

Considerações Finais

Ao término deste trabalho de levantamento bibliográfico por meio da RIL, é possível identificar algumas questões importantes que contribuirão para o prosseguimento e finalização da pesquisa em curso. Foi identificado que existem trabalhos que propõem a alfabetização seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da PHC, mas se comparados com a quantidade de trabalhos que abordam a alfabetização em outras perspectivas, se tornam poucos. Desse modo, é importante fomentar as discussões para se propor o processo de aquisição da leitura e escrita fundamentado pela PHC.

Em relação ao ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica, que tem por fundamentação teórica essa concepção pedagógica, evidencia-se uma carência de discussões a respeito dessa temática. No primeiro levantamento foi selecionada apenas uma dissertação para análise. No segundo, foi encontrado somente um artigo publicado em 2005, mas não foi analisado por não se enquadrar nos critérios de escolhas formulados para o levantamento de dados. Dessa forma, identifica-se, então, que nos últimos cinco anos, praticamente, não houve publicações a respeito dessa abordagem.

A importância de estudos que tenham seus fundamentos ancorados na PHC deve-se ao fato de que essa teoria tem um posicionamento muito sólido em favor da escola pública e do

ensino de qualidade para os filhos da classe trabalhadora. Uma de suas premissas é entender a educação como mediadora das transformações sociais por meio do saber acumulado historicamente, propondo a emancipação humana e a prática revolucionária para a superação da sociedade capitalista. Dessa forma, a investigação em andamento é subsidiada por essa teoria, pois se aproxima da prática docente das pesquisadoras, que atua em uma escola pública e tem a preocupação de desenvolver um trabalho de qualidade numa perspectiva emancipatória.

Outra questão identificada se refere às discussões que evidenciam um debate posto em relação à Alfabetização e ao Ensino de História. Encontramos trabalhos que apostam nessa articulação e defendem a aprendizagem histórica mesmo que o aluno não seja alfabetizado, ou seja, não fazendo o uso da leitura e escrita de maneira convencional. No entanto, na contramão desse posicionamento, também foi encontrada uma discussão ressaltando que sem os domínios da leitura e escrita inviabiliza-se o ensino de História e Geografia.

Por fim, diante dessas considerações, é importante sinalizar que os resultados apresentados são parciais. A pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento e novas buscas poderão ser realizadas para a ampliação de dados e análises a respeito do tema e problematização do trabalho em curso.

Referências

ALVIM, Y. C. Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 239-257 fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19681>. Acesso: 20 abr. 2022.

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9210>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem história, ou como alfabetizar ensinando História. *In*: FONSECA, S. G. (Org.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Átomo & Alínea, 2009, p. 241-266.

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

GUIMARÃES, S. La historia enseñada a las niñas y niños en el Brasil hoy: estrategias contra el “peligro de la historia única”. **Clío & Asociados**. La historia enseñada. Enero-Junio Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata (Santa Fe/La Plata –Argentina), n. 28, pp. 8-19, 2019. Disponível em: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10102/pr.10102.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto**

- Enfermagem [online]. 2008, v. 17, n. 4, pp. 758-764. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>>. Acesso em: 18 set. 2021.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Marília: Oficina Universitária, 2011.

MONTEIRO, M. I. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/diálogoeducacional/article/view/21951>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, L. A. **Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual**: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Anne Caroline Borba da Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

e-mail: annecarolsap@gmail.com

Antonio Carlos de Souza

Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é Professor Associado da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Pesquisador no Programa de Mestrado em Educação, Coordenador e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES).

acsouza@uenp.edu.br.

Célio Cezar Vieira Azevedo

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

celiovazevedo@yahoo.com.br

Carla Holanda Silva

Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná e pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

carlaholanda@uenp.edu.br.

Daniela Rodrigues Martelini Rahuam

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Norte do Paraná.

dani.martelini@hotmail.com.

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Pesquisadora no Programa de Mestrado em Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais. Coordenadora do Grupo de Estudos em Desempenho Motor, Esporte e Saúde. flavia.lima@uenp.edu.br.

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisador no Programa de Mestrado em Educação. Co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT Norte Pioneiro do Paraná.

flavioruckstadter@uenp.edu.br.

Franciele Rocha dos Santos

Professora da EM Professor Luiz Antonio Lorenzette - Cambará - PR e EMEF Professor Silvestre Marques – Jacarezinho - PR. Mestre em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

franrocha-g@hotmail.com.

George Francisco Santiago Martin

Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Pesquisador no Programa

de Mestrado em Educação. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Matemática e Ensino de Ciências - Gpmec.
george@uenp.edu.br.

João Vicente Hadich Ferreira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professor adjunto do Curso de Pedagogia / *Campus* de Cornélio Procopio e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Estadual do Norte do Paraná.
joahadich@uenp.edu.br.

José Cláudio de Sene Miguel

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná.
joseclaudiosm@gmail.com

Juliane Sachs

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora no Programa de Mestrado em Educação (PPed/UENP), Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Ambiental da UENP.
jsachs@uenp.edu.br.

Jussara Pereira da Silva Batista

Graduação em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora efetiva de História da rede Estadual de São Paulo na escola EE Sinharinha Camarinha.
batistajussara500@gmail.com

Ligia Aparecida Ramos

Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UENP). Professora da Educação Básica – Anos Iniciais. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

ligiasmora@hotmail.com.

Liliane Milanezi

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora na Educação Básica pela Prefeitura Municipal de Jacarezinho/PR e no Colégio Elo Jacarezinho.

lilianemlopes@hotmail.com.

Luiz Antonio de Oliveira

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Pesquisador no Programa de Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR, GT Norte Pioneiro do Paraná HISTEDNOPR.

luizantonio@uenp.edu.br.

Mariane Aparecida Coco

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

mariuenpedf@gmail.com

Maraysa Cruz Nogari

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

e-mail: profmaraysa@gmail.com

Marisa Noda

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

mnoda@uenp.edu.br.

Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora da Rede Municipal de Educação de Guapirama - Paraná.

porfe.marcela@outlook.com.

Maura Vasconcellos Brambilla

Mestrado pela Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná, atua na Educação Básica Pública e Privada.

mauravbi@gmail.com.

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora no Mestrado Profissional em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da ambos na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

patriciaoliveira@uenp.edu.br

Roberta Ekuni de Souza

Mestrado e Doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo, é Professora Adjunta na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Pesquisadora no Programa de Mestrado em Educação (PPed/UENP), Coordenadora do “Grupo de Estudos em Neurociência”.

robertaekuni@uenp.edu.br.

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Pesquisadora no Programa de Mestrado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) GT Norte Pioneiro.

Contato: vanessaruckstadter@uenp.edu.br.

Os Mestrados Profissionais em Ensino, por serem um campo multidisciplinar, possibilitam a elaboração e desenvolvimento de diversos tipos de produtos educacionais. No documento de área de Ensino, a CAPES traz vários exemplos: “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Brasil, 2019, p. 15).

Por ser “essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido” (Brasil, 2019, p. 3), a área de Ensino da CAPES estipula que os conhecimentos produzidos nas pesquisas sejam aplicados, que possam ser replicados em contextos reais. Por isso, os Programas Profissionais nessa área exigem que os produtos educacionais sejam implementados. A dissertação ou tese deve ser, segundo o documento de área, “uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (Brasil, 2019, p. 15).

Assim, os trabalhos reunidos nesta coletânea emergem de pesquisas translacionais, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), advindas de distintas áreas do conhecimento. Centram-se na apresentação ou análise de PE gerados no contexto da pesquisa (ou parte dele) e validados.

