

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria Iório Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil
Flávia Obino Côrrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

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

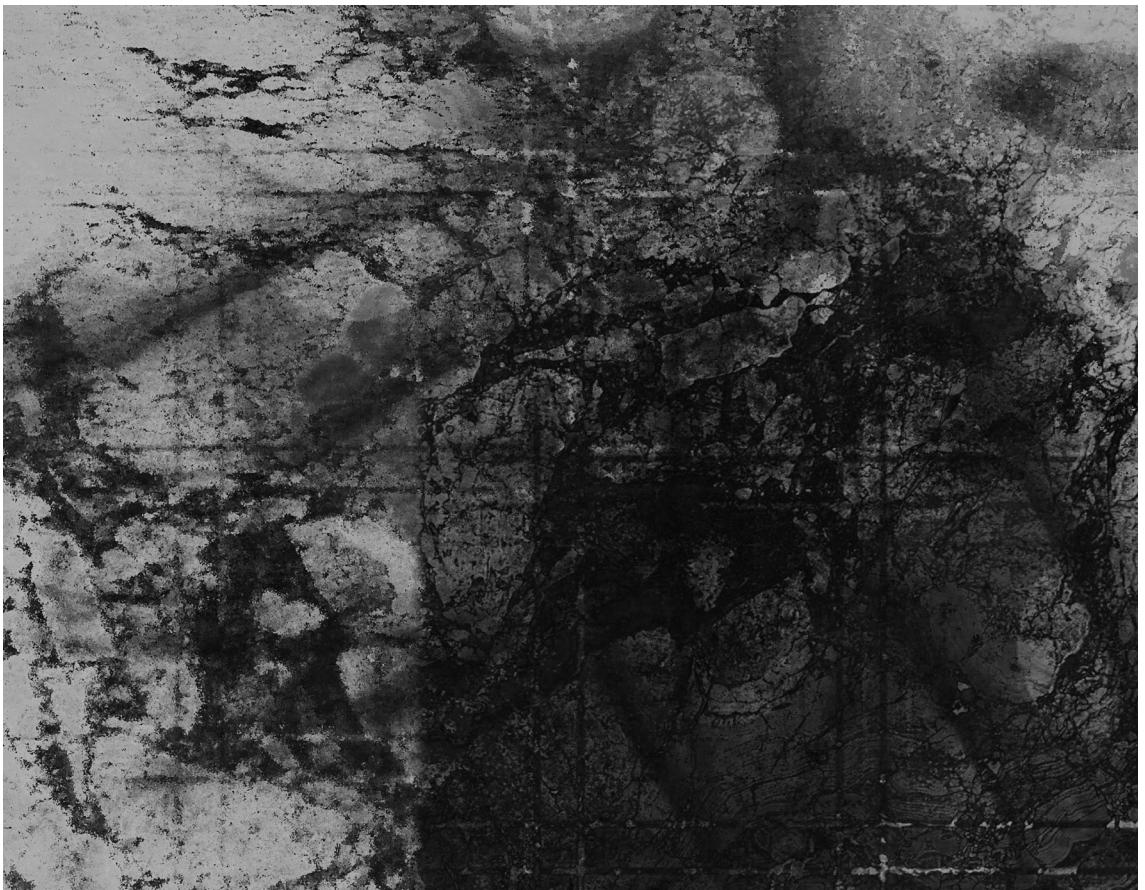
Internacional:

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

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 99 número 253 set./dez. 2018

RBEP

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



DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Carla D'Lourdes do Nascimento carla.nascimento@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etiene Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br

Elenita Gonçalves Rodrigues elenita.rodrigues@inep.gov.br

Louise Moraes louise.moraes@inep.gov.br

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza

Amanda Mendes Casal

Andréa Silveira de Alcântara

Jair Santana Moraes

Josiane Cristina da Costa Silva

Mariana Fernandes dos Santos

Thaiza de Carvalho dos Santos

Espanhol

Jessyka Vásquez

Valéria Maria Borges

Inglês:

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira

Clarice Rodrigues da Costa

Daniela Ferreira Barros da Silva

Lilian dos Santos Lopes

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

CAPA

Marcos Hartwich

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos Gonçalves

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

direc.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Directory of Open Access Journal (DOAJ)

Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)

Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)

E-Revistas

Hispanic American Periodicals Index (HAPI)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal (Latindex)

Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Qualis/Capes: Educação – A2

Ensino – A1

Publicada *online* em agosto de 2018

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n.
140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

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

Apresentação	497
---------------------------	------------

Estudos

<i>"Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017</i>	501
---	------------

Lucas Romário

Ana Dorziat

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Fernando César Bezerra de Andrade

<i>Bullying, é uma profecia autocumplida?</i>	520
---	------------

Fernando Gil Villa

<i>Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão</i>	537
--	------------

Maria Emiliania Lima Penteado

Wanda Maria Junqueira Aguiar

<i>A construção social da infância e a "Maricota sem Dona": fragmentos narrativos na pesquisa em educação</i>	555
---	------------

Kelly Werle

Cláudia Ribeiro Bellochio

<i>A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin</i>	573
---	------------

Daniela Gureski Rodrigues

Daniele Saheb

<i>Pedagogia Líquida: um caminho para a ciência da práxis</i>	589
Claudia de Medeiros Lima	
<i>A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física</i>	605
Irene Barros	
Ana Rita Pacheco	
Paula Batista	
<i>O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares</i>	633
Elisângela da Silva Santos	
<i>Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones</i>	649
Josefa Rodriguez Pulido	
<i>Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas</i>	659
Natalia Nascimben Delmondi	
Vinícius Pazuch	
Relatos de Experiência	
<i>Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula</i>	687
Fagner Carniel	
Eliane Sebeika Rapchan	
<i>Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino</i>	700
Joice Eloi Guimarães	
Índice do volume	715
Agradecimentos	749
Instruções aos colaboradores	753

Presentation	497
---------------------------	------------

Studies

<i>Challenges for the education of deaf people in Brazil according to participants of the National Exam of Upper Secondary Education (Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2017)</i>	501
---	------------

Lucas Romário

Ana Dorziat

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Fernando César Bezerra de Andrade

<i>Bullying: a self-fulfilling prophecy?</i>	520
--	------------

Fernando Gil Villa

<i>Teacher's formation and mediator question: a proposal under discussion</i>	537
---	------------

Maria Emiliana Lima Penteadó

Wanda Maria Junqueira Aguiar

<i>The childhood's social construction and Maricota sem dona: narrative fragments in education.....</i>	555
---	------------

Kelly Werle

Cláudia Ribeiro Bellochio

<i>Environmental education in early childhood education according to Morin's knowledge.....</i>	573
---	------------

Daniela Gureski Rodrigues

Daniele Saheb

<i>Liquid Pedagogy: a pathway to the science of praxis</i>	589
Claudia de Medeiros Lima	
<i>School placement experience: the impact and the first contacts of the physical education preservice teacher</i>	605
Irene Barros	
Ana Rita Pacheco	
Paula Batista	
<i>The teaching of sociology in undergraduate nursing courses: discussing curricular possibilities</i>	633
Elisângela da Silva Santos	
<i>Internationalization and integral management in higher education institutions: current view and implications</i>	649
Josefa Rodriguez Pulido	
<i>A theoretical overview of research trends on the teaching of geometric transformations</i>	659
Natalia Nascimben Delmondi	
Vinícius Pazuch	
Experience Reports	
<i>Uses (with no abuses) of the ethnographic text in the classroom</i>	687
Fagner Carniel	
Eliane Sebeika Rapchan	
<i>Teacher training in Timor Leste: practices and considerations on speech genres and teaching</i>	700
Joice Eloi Guimarães	
Volume index	715
Acknowledgments	749
Instructions for the collaborators	753

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.4086>

Reconhecido em convenções e acordos internacionais, o direito de todos à educação é, na atualidade, formalmente garantido pela legislação de praticamente todos os países, o que permite, em casos de violação, que ele seja exigido pelos cidadãos junto a instituições políticas e jurídicas. Essa prerrogativa é necessária, pois a declaração formal desse direito não assegura linearmente sua vigência, sobretudo em sociedades desiguais em que determinados grupos estão sujeitos a discriminações, o que faz com que sempre resida nas leis uma dimensão de luta por igualdade e justiça (Cury, 2002, p. 247). A exigência de direitos requer consciência dos titulares, o que implica educação para a cidadania, necessária tanto no que se refere aos direitos universais quanto aos direitos diferenciados de grupos minoritários.

Analizados pela lente da dinâmica societária, os direitos são a expressão de uma sociabilidade permeada pela alteridade, pela solidariedade e pelo reconhecimento de todos como sujeitos de reivindicações e interesses legítimos, em que se estabelece uma regra de reciprocidade que oferece critério ético para a justa mediação de conflitos (Telles, 1994, p. 91-92). Tal cultura pública democrática necessita ser edificada e nutrida continuamente, renovada e transmitida às novas gerações, sendo a educação um dos terrenos férteis para seu cultivo.

Ao pautar temas candentes relacionados aos direitos humanos, como a violência contra a mulher (2015) e a intolerância religiosa (2016), as redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) têm contribuído para que o

sistema educativo se ocupe, nessa etapa da educação básica, da formação para a cidadania democrática da juventude, com impacto também na opinião pública, alcançada pelo debate desencadeado pelo exame multitudinário.

Promotor do Enem, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) causou surpresa ao pautar, em 2017, um tema que até então tinha pouca visibilidade pública: a formação educacional de surdos no País. Em um número com grande diversidade de assuntos e abordagens, os editores escolheram o artigo sobre essa temática para abrir a RBEP 253. De autoria de quatro pesquisadores paraibanos, o trabalho aborda os desafios para a educação das pessoas surdas no Brasil, captados mediante depoimentos de pessoas que realizaram a edição de 2017 do exame.

Ainda na senda que relaciona diferença e justiça no ambiente escolar, o pesquisador espanhol Fernando Villa faz um balanço das pesquisas sobre violência e assédio, em que questiona a percepção de crescimento desses fenômenos, avaliando que o inadequado dimensionamento do bullying dificulta a adoção de medidas efetivas de prevenção e de tratamento pedagógico e jurídico da questão.

Maria Emiliania Lima Penteado e Wanda Maria Junqueira Aguiar apresentam uma metodologia de pesquisa analítico-interpretativa centrada nos núcleos de significação que os sujeitos atribuem a questões mediadoras. A exposição do método é realizada com base em relato de pesquisa colaborativa desenvolvida em processo de formação de docentes e gestores educacionais da capital paulistana.

A temática da infância e da educação infantil surge neste número da RBEP em dois estudos. As docentes gaúchas Kelly Werle e Cláudia Ribeiro Bellochio evocam memórias infantis da leitura de uma obra literária para tecer considerações sobre a infância como categoria sociológica. Já as professoras paranaenses Daniela Gureski Rodrigues e Daniele Saheb recorrem ao pensamento de Edgar Morin para valorizar a presença da educação ambiental nas diretrizes curriculares para a educação infantil, examinadas em suas convergências com as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental.

Este número da RBEP apresenta ainda outros dois artigos que abordam a formação acadêmica de professores nas instituições de ensino superior. Intitulado *Pedagogia Líquida*, o ensaio de Cláudia de Medeiros Lima utiliza a metáfora cunhada pelo sociólogo Zygmunt Bauman para qualificar como fluida a identidade dos cursos de pedagogia no Brasil e as diretrizes que os regulamentam – o que a autora relaciona criticamente às reformas educacionais ocorridas na América Latina a partir de 1990.

As pesquisadoras portuguesas Irene Barros, Ana Rita Pacheco e Paula Batista investigam a construção da identidade profissional e dos saberes da experiência nos momentos iniciais de estágios realizados por universitários que cursam educação física na cidade do Porto, em Portugal.

Também versando sobre o ensino superior, o estudo de Elisângela da Silva Santos aborda a relevância do ensino de sociologia para a formação de trabalhadores da saúde e faz indicações de tópicos, autores e abordagens

teóricas da disciplina que podem contribuir para a instrução superior dos profissionais de enfermagem.

Refletindo o singular contexto de integração da comunidade europeia, a autora espanhola Joseja Rodriguez Pulido contribui para a reflexão sobre o ensino superior com um artigo que trata dos desafios da gestão integral das instituições no contexto de internacionalização, envolvendo redes de pesquisa, mobilidade docente e discente e unificação de critérios para equivalência de qualificações e títulos.

O estudo de Natalia Nascimben Delmondi e Vinícius Pazuch realiza uma contribuição ao ensino de matemática, apresentando uma revisão sistemática da literatura das últimas cinco décadas e um mapa das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas, cujas limitações podem, na opinião dos autores, ser superadas pelo aperfeiçoamento da formação de docentes.

O intento de proporcionar uma formação voltada ao exercício da alteridade e ao respeito à diversidade sociocultural brasileira também está presente no relato de experiência de Fagner Carniel e Eliane Sebeika Rapchan, que analisam o lugar ocupado pela antropologia nos currículos da educação básica, propondo o emprego de narrativas etnográficas como recurso didático para que estudantes entrem em contato com a pluralidade dos grupos humanos e construam o conceito de cultura.

Fecha este número o relato de experiência que também aborda a formação de professores de nível superior: Joice Eloi Guimarães sistematiza a experiência de participação em projeto de cooperação internacional do governo brasileiro e discute o ensino da língua portuguesa nos cursos de extensão e formação de professores do Timor-Leste, ponderando a política linguística nacional e o complexo contexto plurilíngue daquele jovem país do sudeste asiático.

Assim, com um repertório variado de assuntos, tipos de narrativas e abordagens teórico-metodológicas, este número da RBEP brinda os leitores com um conjunto de artigos, ancorados na pesquisa acadêmica, que estimulam a reflexão pedagógica e subsidiam as políticas e as práticas educacionais.

Editoria Científica

Referências

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

TELLES, V. S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-102.

“Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2017)

Lucas Romário^{I, II}

Ana Dorziat^{III, IV}

Maria Eulina Pessoa de Carvalho^{V, VI}

Fernando César Bezerra de Andrade^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3732>

^I Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <lukas_ro_mario@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9952-9515>>.

^{II} Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil.

^{III} Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <ana_dorziat@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-1973-3613>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <maria.eulina@pq.cnpq.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-2947-5814>>.

^{VI} Doutora em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA, Michigan, Estados Unidos.

^{VII} Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil. *E-mail*: <frazec66@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-0554-2514>>.

^{VIII} Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, João Pessoa, Brasil.

Resumo

Marco na história da educação de pessoas surdas no Brasil, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2017, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, suscitou em todo o País reflexões sobre a educação de sujeitos historicamente negligenciados nas discussões a respeito de políticas educacionais. Diante da importância do fato, logo após a divulgação do tema, decidiu-se conhecer a ótica de pessoas que realizaram o Enem numa grande escola pública estadual no centro da cidade de João Pessoa/PB. Para tanto, foram entrevistados 49 participantes do exame, quando deixavam o local de prova, após a realização da redação. Os depoimentos obtidos, analisados à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, apontam como principais desafios para a formação de pessoas surdas: a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória na educação básica, a formação docente, o despreparo institucional, a inclusão social e laboral e o combate ao preconceito.

Palavras-chave: desafios da educação; educação dos surdos; Exame Nacional do Ensino Médio.

Abstract

Challenges for the education of deaf people in Brazil according to participants of the National Exam of Upper Secondary Education (Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2017)

Being a milestone in the history of deaf education in Brazil, the essay theme for the 2017 sitting of the National Exam of Upper Secondary Education (Enem), "Challenges for the education of deaf people in Brazil", has raised awareness all over the country about a historically neglected segment within the education policies debates. Taking into account the importance of the subject, right after the publicizing of the theme, there was an effort to gather the viewpoint of Enem takers at a large state public school in the city-center of João Pessoa/PB. Thus, 49 participants were interviewed immediately upon exiting the exam venue, having turned in their essays. The viewpoints gathered, analyzed within the perspective of the Cultural Studies and the Deaf Studies, reveal that the main challenges for the education of deaf people were: the implementation of the Brazilian Sign Language (Libras) as a compulsory curricular subject in school, the teacher training, the institutional lack of preparation, the social and labor inclusion, and the fight against prejudice.

Keywords: deaf education; challenges for education; National Exam of Upper Secondary Education.

A educação de pessoas surdas no Enem: entre a surpresa e a conquista

O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹ de 2017 – "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil" – pode ser considerado um marco histórico para as pessoas surdas, suas famílias, docentes, pesquisadoras e pesquisadores da área, pois, pela primeira vez, parte da sociedade é demandada a refletir sobre a temática.

A proposta de redação surpreendeu a maioria das 6.731.203 pessoas inscritas na 20ª edição do exame, os profissionais que dão suporte a esses participantes e, sobretudo, os especialistas na área de surdez e os membros da comunidade surda. Por isso, a seguinte pergunta inicia as reflexões tecidas neste texto: por que a surpresa, especialmente, dos participantes?

Essa surpresa advém do que afirma Strobel (2013). Para ela, por desconhecer as pessoas surdas, a sociedade ouvinte desenvolve um sentimento de receio e apreensão, que a impede, por um lado, de estabelecer processos relacionais com essas pessoas e, por outro, termina por isolar os ganhos das iniciativas que contemplam uma pequena população – a de pessoas surdas –, reconhecidos apenas por familiares e especialistas. A partir dessa constatação da autora surda, questiona-se: Por que a sociedade

¹ Criado em 1998, o Enem caracteriza-se como uma prova realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É aplicado objetivando, entre outras finalidades, avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, além de, sobretudo, subsidiar a seleção de estudantes para o ingresso no ensino superior em universidades públicas brasileiras, bem como o acesso a algumas universidades estrangeiras.

não conhece nada (ou conhece pouquíssimo) sobre as pessoas surdas? Elas não pertencem à sociedade? A maioria delas não é filha de famílias ouvintes? Se elas são cerca de 2,1 milhões no Brasil (IBGE, 2012),² por que, então, desconhecimento, receio e apreensão?

O pertencimento ou não das pessoas surdas à sociedade requer muito mais do que a possibilidade de sua presença física. Ele está relacionado, fundamentalmente, à desigualdade nas relações sociais existentes e às implicações dessas nos âmbitos legais, institucionais, sociais e culturais. No campo da discussão sobre a surdez, a desigualdade é marcada pela forma binária e polar de tratar as pessoas ouvintes como normais e as pessoas surdas como anormais, supondo que

[...] o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo [...] não supõe o oposto – e negativo – do ser ouvinte [...]; são experiências singulares que constituem uma diferença específica (Skliar, 1999, p. 22).

Consequentemente, numa sociedade assim construída, seria o ouvinte o sujeito a ser incluído e o surdo o sujeito a ser excluído? Obviamente, a resposta a essa pergunta evidencia o caráter político dessas oposições, marcado por um jogo de poder, no qual a cultura habitualmente interpreta audição/surdez de acordo com uma perspectiva biológico-perceptual, portanto, menor, que diferencia pessoas (ouvir/não ouvir).

Apesar de, segundo Strobel (2013), a cultura surda ainda ser um enigma para as pessoas ouvintes, essa realidade vem mudando devido à luta da comunidade surda. Na verdade, o distanciamento das discussões sobre as pessoas surdas é fruto de processos históricos de assumida exclusão social ou de inclusão simplista.

Por meio de discursos produzidos pelos Estudos Surdos embasados nos Estudos Culturais, foi possível construir novos discursos sobre as pessoas surdas, sustentando que essas são diferentes culturalmente, de modo a superar a visão de deficiência – sinônimo de incapacidade de ouvir, ausência de audição –, constituída pelo discurso hegemônico ao longo da história.

Conforme Lopes (2007), a surdez é uma invenção, visto que, sobre um corpo surdo, são inscritos saberes, que permitem significar os sujeitos surdos no contexto social, cultural e de comunicação em que estão inseridos. Assim, a surdez tanto pode ser interpretada como simplesmente uma materialidade corpórea, patologia ou falta de audição, considerando o sentido médico-clínico; quanto pode lhe ter imputado um sentido antropológico, sendo considerada uma diferença ligada às identidades, uma marca identitária. A noção de surdez, portanto, varia de acordo com os saberes e sentidos que lhe são atribuídos. Por isso, a representação da surdez e das pessoas surdas exige tomada de decisão e de posição e demarcação de território.

Em vista disso, assumiu-se, neste texto, a perspectiva socioantropológica sobre a surdez, que ratifica a posição teórica, epistemológica e política dos Estudos Surdos. A partir dessa perspectiva, ressalta-se a diferença das pessoas surdas como produtoras de uma cultura própria, representada

² Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

pela experiência visual, pela língua de sinais, por ideias, crenças, costumes, hábitos, artefatos culturais materiais etc. (Strobel, 2013).

Ao assumir essa posição, considera-se que a proposta de redação do Enem 2017 é importante para uma sociedade que se pretende inclusiva e fundamental para a comunidade surda, pois conferiu visibilidade à cultura, às identidades, à diferença, à educação e à história desses sujeitos excluídos historicamente. Mesmo que algumas redações possam apresentar discursos sobre a formação para as pessoas surdas marcados por clichês, pela visão clínica, por máximas advindas do senso comum – produtos da falta de interesse sobre o assunto –, o fato de a educação dessas pessoas ter ganhado notoriedade nacional, sem dúvida, é um avanço em termos de atenção ao que vem sendo implementado pelas políticas educacionais e aos desafios que o Brasil enfrenta para a formação de sujeitos surdos.

O foco no tema pode suscitar diversos desdobramentos para a educação das pessoas surdas. Mesmo que isso não ocorra a curto prazo, foi enriquecedor ter proporcionado reflexões inéditas em/para milhares de pessoas. Espera-se que esse tenha sido um passo para que outras medidas venham a ser implementadas, assim como ocorreu com temas de edições passadas do exame, a exemplo do “trabalho infantil na sociedade brasileira” (2005), “os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” (2013), “a persistência da violência contra a mulher no Brasil” (2015).

É válido ressaltar também que, além de incluir o tema no conteúdo do Enem, o Inep tem implementado ações que visam à acessibilidade ao exame das pessoas consideradas com deficiência. Junqueira, Martins e Lacerda (2017) apontam que há uma evolução quantitativa da participação desses sujeitos no exame. Segundo os autores, em 2010, foram 17.432 pessoas com deficiência inscritas; em 2011, foram 21.873; e, em 2012, 25.107, representando um aumento de 25,5% entre 2010 e 2011 e de 14,8% entre 2011 e 2012. Apesar do crescimento, a quantidade de pessoas consideradas com deficiência inscritas no Enem ainda é muito baixa: 0,4% em relação ao total.

Sobre a participação das pessoas surdas, as edições analisadas (2011 e 2012) indicam duas realidades diferentes: foram 1.340 pessoas surdas inscritas em 2011, das quais 1.046 realizaram o exame; em 2012, das 699 pessoas surdas inscritas, apenas 493 realizaram o exame.

Para Junqueira, Martins e Lacerda (2017), essa participação relativamente menor merece atenção do poder público (em geral) e do Inep (em particular), porque demonstra certa falta de incentivo à participação desses sujeitos no exame, reforçada pela possível insuficiência de acessibilidade desde a divulgação – incluindo edital e sistema de inscrição – até a realização da prova e sua aplicação, negando a ampla acessibilidade preconizada pela legislação em vigência.

Contudo, a acessibilidade de pessoas surdas ao Enem vem sendo aprimorada. Além das presenças do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (Tils) para apoio às pessoas surdas sinalizantes na realização da prova e do profissional que presta serviço de leitura labial para as que não se comunicam em Libras (Língua Brasileira de Sinais), já previstas no exame

(Brasil. Inep, 2015), o Enem, em 2017, avançou ainda mais: disponibilizou, digitalmente, a prova traduzida e gravada em Libras em todo o território brasileiro.

Tendo em vista o exposto, com base nesse panorama favorável a uma reflexão sobre a educação das pessoas surdas – à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos – tomam-se como objeto de estudo os desafios para a formação das pessoas surdas, sob a ótica de participantes do Enem 2017.

Aventura metodológica

Como afirmam Meyer e Paraíso (2012), a metodologia de uma pesquisa é sempre pedagógica, pois se trata de uma condução. Por isso, pedagogicamente, explicitaremos como a pesquisa foi conduzida.

Surgiu de uma curiosidade espontânea, que, quanto mais se intensificava, mais rigor ganhava, de modo a tornar-se epistemológica (Freire, 2014). De que forma? Assim que o Inep divulgou o tema da redação do Enem 2017, via mídias sociais,³ no dia 5 de novembro de 2017, dirigimo-nos ao Lyceu Paraibano. Essa instituição é uma tradicional escola pública estadual, referência na Paraíba, situada no centro da capital. Foi escolhida por sua importância histórica e educacional para o estado, inclusive para a educação das pessoas surdas, uma vez que foi uma das primeiras escolas regulares de ensino médio na Paraíba a incluir alunos surdos e, por conseguinte, intérpretes de Libras.

Nesse ambiente, em lugares estratégicos de circulação dos participantes do Enem 2017, foram entrevistados 49 deles, no momento em que deixavam o local após a realização do primeiro dia de prova (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Optou-se pela entrevista por proporcionar uma coleta imediata das informações desejadas, além de ser uma arena de significados (Silveira, 2007), ou seja, uma técnica que possibilita à pesquisa o distanciamento da vertente positivista, no que diz respeito à revelação de "verdades" sobre o objeto estudado. O que nos interessava era a opinião dos sujeitos, independentemente do que é considerado verdade.

Elaborou-se um tópico-guia das entrevistas (Gaskell, 2014), no qual, a fim de conhecer um pouco sobre os participantes, perguntou-se o nome (facultativo) – objetivando facilitar a organização dos dados –, a idade e o curso superior pretendido, caso alcançasse resultados satisfatórios no Enem; ou, senão, o objetivo da realização do exame caso não fosse o ingresso no ensino superior.⁴ Contudo, a pergunta que permitiu uma análise específica do objeto desta pesquisa foi: *Para você, quais são os "desafios para a formação educacional de surdos no Brasil?"*.

Para visualizar melhor o perfil dos sujeitos entrevistados,⁵ que serão identificados por nomes fictícios – com a inicial O em referência à palavra "ouvinte" –, seus depoimentos serão apresentados no contexto dos números do Enem 2017 em nível nacional e estadual.

³ Após a divulgação do tema da redação em diferentes mídias sociais, o site do Inep foi consultado para descartar a possibilidade de *fake news*.

⁴ O objetivo de saber o curso superior pretendido ou o objetivo da realização do exame foi para fins de análise, porém, esses fatores não interferiam nas respostas dos sujeitos. Portanto, esses dados foram desconsiderados.

⁵ Os dados municipais, bem como os da escola em que os participantes realizaram a prova, não foram disponibilizados detalhadamente; portanto, constam, neste texto, apenas os disponibilizados pelo Brasil. Inep (2017).

A participação dos entrevistados foi aleatória, sem critério específico para a escolha. Conforme deixavam o local e se dispunham a dar a entrevista, essa era realizada e gravada em um *smartphone*. Em relação à quantidade, considerou-se a avaliação da suficiência para a proposta do trabalho.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes do Enem

Categoria de caracterização	Brasil	Paraíba	Participantes da pesquisa
Número de participantes	6.731.203 ⁽¹⁾	189.149	49
Mulheres	3.944.484	108.194	24
Homens	2.786.719	80.955	25
Idade: menos que 16 anos	114.027	4.336	1
Idade: 16 anos	391.640	9.687	1
Idade: 17 anos	1.021.812	18.712	2
Idade: 18 anos	933.960	19.837	2
Idade: 19 anos	674.361	17.471	2
Idade: 20 anos	527.586	15.473	7
Idade: entre 21 e 30 anos	2.125.671	72.043	34
Idade: entre 31 e 59 anos	930.421	31.311	Zero
Idade: 60 ou mais	11.822	279	Zero

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Brasil. Inep (2017).

(1) Há um desencontro de informações nos dados disponibilizados pelo Inep sobre o número exato do total de participantes, visto que a soma por unidades da federação é de 6.731.203, enquanto que por idade é de 6.731.300.

De posse dos dados, os seguintes caminhos foram percorridos: *ordenação* por meio do agrupamento dos depoimentos, considerando a sequência dos áudios gravados; *classificação* dos desafios para a formação dos sujeitos surdos, após a leitura dos depoimentos; *análises* ancoradas na abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) e nas bases teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, por propiciarem um olhar crítico sobre os discursos.

Quais são os “desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” sob a ótica de participantes entrevistados?

Os depoimentos coletados foram ao encontro do que pesquisadores da área dos Estudos Surdos vêm afirmando. Todos os apontamentos trazem uma dimensão crítica acerca da formação das pessoas surdas no País, revelando que os sujeitos ouvintes entrevistados estavam atentos à realidade do Outro surdo, mesmo quando não tinham convívio diário com ele, como apontou a maioria.

Após a classificação dos depoimentos, foram identificados 13 desafios para a formação de pessoas surdas no Brasil. Devido aos limites de extensão deste texto, tomados como categorias, apenas os cinco mais indicados pelos

sujeitos (acima de 15%) foram discutidos neste trabalho. Assim, na tabela a seguir, expõem-se os desafios apontados pelos sujeitos entrevistados, para que, posteriormente, os depoimentos em destaque suscitem reflexões.

Tabela 2 – Desafios para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil

"Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil"	(%)
Inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica	24,48
Formação docente	18,36
Despreparo institucional	18,36
Inclusão social e laboral	16,32
Combate ao preconceito	16,32
Instituição própria para as pessoas surdas	12,24
Difusão da Libras na sociedade	8,16
Investimento financeiro	6,12
Melhoria da qualidade educacional	4,08
Políticas públicas específicas para as pessoas surdas	4,08
Conscientização sobre os direitos das pessoas surdas	2,04
Tolerância ao diferente	2,04
Desafios superados	2,04
Não soube responder	2,04

Fonte: Elaboração própria.

Inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica

Na ótica dos sujeitos entrevistados, o principal desafio para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil é a *inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica*. De acordo com os participantes:

A própria educação básica. Falta a disciplina de Libras, né? Geralmente, é só optativa e ainda no ensino superior. Tem que passar a ser obrigatória para poder tentar melhorar as coisas, porque melhorando para a maioria, a minoria também vai resolver bastante coisa (*Olívia/20 anos*).

Essa questão da compreensão, de ele poder se expressar e os demais saberem o que ele está dizendo, porque, na minha mente, não é só para ter um profissional destinado àquele cidadão, no caso o surdo. No caso, era para todos poderem aprender Libras, estudar, entender e interagir com aquela pessoa. Era para todo o corpo da escola aprender Libras e não só um, dois ou três, era para ser para todo mundo (*Osana/23 anos*).

Olha, no caso, eu acho que deveria abranger mais o conhecimento da língua falada por eles, porque tanto é uma necessidade de eles aprenderem, quanto de a gente no caso que somos pessoas consideradas normais, né? Porque a Libras não é uma língua tão falada como o Português. Na escola, a gente teve que aprender o Português, mas na

escola a Libras nem tanto. Às vezes, na rua, a gente se depara com algum surdo que faz alguma pergunta... A gente fica com as mãos atadas sem saber como responder (*Olga/23 anos*).

As falas citadas sinalizam que a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na educação básica é importante, sobretudo, por essa língua ser o instrumento de comunicação das pessoas surdas. Apesar de os Estudos Surdos considerarem que a Libras é muito mais que um instrumento comunicativo – afinal, ela “é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda” (Strobel, 2013, p. 53) –, a presença dessa perspectiva no discurso dos sujeitos ouvintes significa um avanço, pois demonstra que, aos poucos, as pessoas estão reconhecendo a importância da língua de sinais e se afastando da histórica visão normalizadora, segundo a qual os sujeitos surdos necessitam usar a língua oral para “se tornarem normais” e, por conseguinte, se incluam socialmente.

A fala de Osana, por exemplo, refere o domínio da Libras, propiciado pela aprendizagem compulsória desde os primeiros anos de escolarização, como uma necessidade não só para pessoas surdas, mas também para ouvintes. A referência, por três vezes num mesmo curto período, à totalidade das pessoas que compõem a comunidade escolar destaca a importância sociocomunicacional – e, portanto, cultural – de que, em relações frequentes (e, no caso da escola, obrigatórias), as pessoas possam interagir sem mediadoras especiais que dominem uma língua já considerada materna, como é o caso da Libras.

O trecho da fala de Olga emprega uma imagem ainda mais contundente para expressar uma exclusão que toca não apenas a pessoas surdas, mas a ouvintes. Ficar “de mãos atadas”, para quem não sabe se comunicar em Libras, é se omitir, silenciar diante da necessidade do Outro. Ao fazer isso, muitas pessoas surdas são condenadas a manter-se num nível de comunicação pré-linguístico, apenas usando uma linguagem mímica, hipoteticamente confortável apenas para bebês – não para pessoas adultas que já funcionam em registros simbólicos.

Com sua fala, Olga evidencia o desconforto do desconhecimento da Libras para todas as pessoas envolvidas na relação. Ao centrar-se apenas na apropriação da Libras pelas pessoas surdas e por intérpretes, como recomenda o modelo inclusivo estabelecido pelas políticas públicas para educação dessas pessoas, reforça-se a exclusão não só delas, mas também de ouvintes que poderiam participar de forma mais ativa de um novo componente cultural, ao estabelecer comunicação com todos os discentes e docentes de sua escola.

A ótica dos 49 participantes do Enem 2017, mesmo provavelmente sem conhecer profundamente o assunto, é crítica quanto à efetivação dos discursos oficiais e dispositivos legais. Apesar de, aparentemente, esses discursos e dispositivos demonstrarem uma abertura para a diferença surda – por meio, por exemplo, da promulgação da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal

de comunicação e expressão, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei –, as instituições educacionais acabam burocratizando e hierarquizando os indivíduos, os conhecimentos, a participação democrática (Dorziat, 2009). A descredibilidade cultural e curricular em relação à língua das pessoas surdas termina por deixá-las de fora do currículo da educação básica.

É preciso ressaltar que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representa um progresso nas políticas educacionais para pessoas surdas, por garantir a inclusão curricular da Libras nos cursos de formação docente de todo o País, compreendendo a sua relevância social, cultural, política e econômica, além de reforçar a educação bilíngue para essas pessoas como uma questão sociocultural (Lodi, 2013). Olívia, no entanto, indiretamente, recorda uma lacuna significativa do decreto: a que deixa em segundo plano a obrigatoriedade da Libras como disciplina na educação básica.

Esse fato sugere que, mesmo de forma inicial, o corpo de conhecimentos sobre a educação de pessoas surdas já começa a se fazer presente na sociedade, sobretudo entre os estudantes, em geral, egressos do ensino médio e estudantes dos primeiros anos do ensino superior. Eles se mostraram criticamente atentos à consideração das necessidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, mesmo sem dominar na sua totalidade os meandros das políticas públicas educacionais que definem os destinos dessa população excluída, particularmente na escola.

Formação docente

O segundo desafio apontado pelos sujeitos entrevistados é a *formação docente*. Os relatos apontam:

Eu acho que seria um profissional dessa área para poder dar a educação necessária para eles (*Odete/23 anos*).

Não existe um incentivo à formação contínua dos professores. Por exemplo, meu curso não tem nada a ver com a educação e tal, mas a disciplina de Libras é optativa. Minha irmã fez Letras e ela não pegou Libras porque era optativa, não sei. Então, eu acho que deveria ser obrigatório (*Otto/22 anos*).

Acho que é mais a disponibilidade de pessoas que conheçam essa área mesmo, professores, entendeu? São pouquíssimos nessa área que conhecem, que têm o conhecimento sobre isso (*Olímpia/22 anos*).

Machado e Lunardi-Lazzarin (2012) apontam que, no contexto neoliberal, a formação docente para a educação de pessoas surdas tem se baseado em regimes de polivalência. A política de formação docente, no modelo inclusivo, prevê que docentes de pessoas surdas não trabalhem apenas com elas, mas também com pessoas cegas, surdo-cegas, pessoas com deficiência física, intelectual, enfim, discentes que compõem a diversidade humana na educação. É uma formação, portanto, generalista.

Segundo Dorziat (2009), a escola – representada num primeiro plano por seu corpo docente – parte de uma suposta superioridade de perfis

linguísticos, geográficos, corpóreos, cognitivos, sociais, culturais, ratificando a concepção de incompletude das pessoas por ela consideradas deficientes, em vez de “dirigir-se ao outro”, interagir com ele. Em decorrência dessa suposta superioridade, os conhecimentos específicos para o trabalho com a diferença surda não têm sido aprofundados nos processos formativos, gerando, sobretudo, dificuldades de interação entre docentes ouvintes e discentes surdos.

Como observou Otto, ao referir-se à experiência da irmã em comparação à sua, o estatuto da Libras como disciplina optativa num curso eminentemente voltado para o ensino (uma licenciatura) – e, no caso, voltado para a educação em língua e literatura – é incompreensível e chama sua atenção. Isso mostra o lugar secundário para o qual a educação de pessoas surdas, mesmo em tempos de inclusão, é relegada nos currículos de formação de docentes. A disparidade entre poder ter contato com a Libras numa formação não pedagógica e não ter de fazê-lo em formação claramente voltada para o magistério serviu para que Otto enxergasse e evidenciasse, em sua fala, o caráter ainda periférico da educação das pessoas surdas nas instituições educativas. Se um docente pode ser autorizado a ensinar sem que se envolva com a Libras, o que dizer da cultura escolar como um todo?

O comentário de Odete, por exemplo, pode ser interpretado como ambivalente. Ela ratifica a visão de que é indispensável a presença de profissionais mais bem formados, que não só dominem a Libras, mas conheçam e valorizem a cultura surda. Desse modo, enquanto “a educação necessária” for uma tarefa reservada a alguns (“um profissional dessa área”), a pretendida inclusão não se dará, já que a cultura minoritária não chegará a circular entre os indivíduos da cultura majoritária, a começar pela sua falta de domínio linguístico (no caso, da Libras). Pessoas surdas continuarão como falantes de outra língua, pouquíssimo reconhecida e empregada por ouvintes, mesmo que seja língua materna brasileira.

Mesmo que a informação de Otto possa estar desatualizada (gradualmente a Libras torna-se obrigatória em muitas licenciaturas e cursos superiores), o raciocínio não está obsoleto. Como observou Olímpia, há uma dimensão cultural, simbólica, expressa em sua fala pela palavra “disponibilidade” (“de pessoas que conheçam essa área mesmo”). Não se trata apenas de prover a escola inclusiva com o número suficiente (em hipótese) para garantir a comunicação e o ensino-aprendizagem, via tradução e interpretação, por exemplo. Em verdade, é necessário um espírito aberto que reconheça e valorize a Libras como uma língua legítima e digna, e, sobretudo, a cultura surda como merecedora de atenção no mesmo nível das culturas orais.

Nessa direção, a formação docente para a educação de pessoas surdas, segundo os sujeitos entrevistados e as autoras supracitadas Machado e Lunardi-Lazzarin (2012), coaduna-se com a perspectiva neoliberal em sua face generalista e hierarquizante. Persistem em seu patamar de superioridade, no modelo inclusivo, a língua oral, a língua portuguesa, os processos didático-pedagógicos voltados a ouvintes, em foco tanto na

formação quanto na prática docente. Isso requer, portanto, uma reflexão vigorosa acerca da política de formação docente para a inclusão, o que requer discutir currículo e cultura.

Despreparo institucional

O terceiro desafio para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil apontado por parte dos 49 sujeitos entrevistados é o *despreparo institucional*, intimamente articulado ao desafio anterior:

Eu acho que, primeiro, um dos principais desafios é colocar tradução simultânea em todas as salas de aula, né?! Por exemplo, aqui o Lyceu é uma escola referência, e acredito que toda sala que tenha surdo tem tradução simultânea, mas têm salas de aulas em algumas escolas que não têm tanto nome como o Lyceu que não têm [tradução simultânea], entendeu? E isso (*Oriana/23 anos*).

Acho que a maior dificuldade é a questão de não ter tanto intérprete assim nas escolas, né? Profissional, assim, não muito valorizado, os intérpretes. E, geralmente, tem escolas que nem fornecem esse tipo de profissional e os pais é quem têm que contratar por fora esses profissionais para estar dando auxílio aos seus filhos (*Osvaldo/25 anos*).

Realmente também é o déficit das escolas, tanto inclusivas como as exclusivas a eles e, também, a falta de conscientização do pessoal, realmente isso é necessário. Conscientização da coordenação das escolas ou até dos alunos mesmo (*Orlando/18 anos*).

Eu acho que é a falta de profissionais dentro das escolas que ainda são poucos. Muitas escolas não têm o acesso para a educação deles, aí limita eles estarem indo para as escolas (*Otília/22 anos*).

Os sujeitos da pesquisa afirmam que as escolas não estão preparadas e adaptadas para atender às pessoas surdas. Enquanto, no desafio anterior, o foco recaiu no despreparo docente, neste, segundo eles, a ausência de intérpretes nas escolas ditas inclusivas é um fator que representa bem o despreparo institucional. De acordo com Santos, Diniz e Lacerda (2016, p. 150),

[...] a presença do intérprete nas escolas é indispensável, pois, é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e aos conteúdos ministrados ao aluno surdo, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a língua portuguesa, e vice-versa.

Diante da imprescindibilidade da presença de intérpretes educacionais, a educação das pessoas surdas na escola comum tem experimentado os efeitos negativos, quando da ausência desses profissionais.

Apesar de os sujeitos entrevistados apontarem a ausência desses profissionais nas escolas pessoenses, verifica-se que elas, de um modo geral, os têm inserido em seu quadro. Dorziat e Soares (2012), em pesquisa desenvolvida nas escolas de João Pessoa, verificaram que a obrigatoriedade da presença de intérpretes educacionais nesses espaços tem sido cumprida; porém, os profissionais presentes nas escolas eram carentes de formações e capacitações específicas para o exercício da função.

Além disso, ainda que possam não se aplicar às escolas pessoenses como um todo, merecem atenção os comentários de Oriana, Osvaldo e Otília. Não se trata apenas de presença/ausência ou de sua suficiência numérica (critérios utilizados por Oriana e Otília), mas da cultura escolar, refletida no *status* desses profissionais. O atributo de sujeitos historicamente discriminados como deficientes leva a demarcar também o universo de profissionais que trabalham diretamente com eles (“Profissional assim não muito valorizado, os intérpretes”); e também na necessidade de “conscientização”, como observam Osvaldo e Orlando. Este último detalha os grupos que carecem dessa tomada de consciência: profissionais, educandos e educandas, ou seja, todas as pessoas que compõem a escola. A cultura padronizada mantida por esses sujeitos (ouvintes) exclui as pessoas surdas, sendo externalizada pelo despreparo linguístico, e, em consequência, pelo desconhecimento de elementos da cultura surda, necessários à socialização por meio da convivência.

Mais especificamente sobre o déficit de cursos em nível superior para a formação de intérpretes no Brasil, o cadastro “e-MEC”⁶ de instituições e cursos de educação superior informa que o País conta, atualmente, com apenas oito cursos de formação de bacharéis para interpretação e tradução de Libras/Língua Portuguesa e vice-versa.⁷

Em nível médio, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, instituiu o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras). O pré-requisito de escolaridade para a certificação de intérpretes era o ensino médio completo, possibilitando a muitos profissionais inserir-se nesse campo. Muitos deles também são certificados pelos Centros de Atendimento ao Surdo (CAS) de cada estado.

Todavia, mesmo diante dessas iniciativas, a formação para atuação como intérpretes educacionais não tem sido suficiente, uma vez que, como na maioria dos casos, a certificação ocorre apenas por meio de um exame. Os mesmos são certificados por meio apenas de um exame. Não acontece um processo formativo que contemple as especificidades educacionais, o que reverbera num grave despreparo institucional.

A existência de intérpretes alheios às particularidades do mundo educativo e escolar implica, muitas vezes, perdas, sobretudo para os sujeitos surdos. A língua e cultura surdas não se dão isoladas. Elas estão (como qualquer outra, aliás) implicadas no processo educacional, desde a construção de conhecimento às habilidades educacionais em si.

O descaso com a formação desses profissionais é proporcional ao que envolve a educação de muitas licenciaturas: a presunção de que bastaria o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado ou empregado (no caso, a língua), descuidando-se do caráter pedagógico e cultural das interações em sala de aula e na escola, tão comum ao ensino das ciências, por exemplo. Por isso, urge o desenvolvimento de reflexões mais amplas, que tratem da profissionalização de intérpretes educacionais de forma situada e relacional, para além de questões técnicas de tradução. Isso implica pautar a sua

⁶ Única base de dados oficial de informações relativas às instituições de educação superior. (Brasil. MEC, 2018).

⁷ Na modalidade presencial, são 5 cursos de Letras-Libras, ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – curso em desativação/extinção voluntária; 1 curso de Letras-Libras na modalidade a distância pela UFSC; 2 cursos de Letras: tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa ofertados pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

atuação em uma vertente fundamentalmente educacional (Dorzziat; Soares, 2012), além da garantia de sua presença nas escolas, assegurando, assim, minimamente o direito das pessoas surdas ao conhecimento.

Inclusão social e laboral

Sob a ótica dos sujeitos entrevistados, a *inclusão social e laboral* também é um desafio importante a ser enfrentado. Para eles:

Precisa mais de expansão da Libras e mais oportunidade também no mercado. Eu acho que um dos principais casos que mais acontece é a falta de oportunidade (*Ofélia/25 anos*).

Para mim, começa quando o surdo não tem o mesmo direito que eu, então, eu posso ir ao teatro numa boa, posso ir ao cinema numa boa, mas inclusive, uma questão que eu problematizei na redação era que a gente precisa arrumar formas reais de igualdade, que fique não só na constituição, não só dar educação para o surdo, mas possibilitar que ele acesse meios culturais como o teatro, o cinema e, enfim, outras linguagens que, em tese, que só é frequentado por nós "normais" (*Olavo/22 anos*).

O nosso maior desafio é que a gente não tem a convivência 100% com as pessoas e, geralmente, isso prejudica a gente mesma, porque, um exemplo, nas escolas, nas faculdades, a gente não vê, é ausente no nosso cotidiano, a gente vê um, dois, a gente vê pouquíssimas pessoas que estudam no mesmo canto que a gente, a gente não tem a convivência de aprender o mesmo hábito que eles para que a gente possa saber. O maior desafio da gente é isso (*Osmarinda/22 anos*).

Nesse sentido, é possível observar que, em ordem decrescente, os participantes trataram de desafios associados, em síntese, ao mesmo princípio de exclusão sociocultural. No caso deste quarto desafio, trataram visivelmente da exclusão que se dá fora da escola, nas práticas sociais mantidas graças a uma cultura ouvinte que não se abre à cultura surda.

Nos exemplos apontados por Olavo, os limites sociais ficam claros: "o surdo não tem o mesmo direito que eu, então, eu posso ir ao teatro numa boa, posso ir ao cinema numa boa". O reconhecimento dessa condição de privação social é muito importante e revela a consciência manifestada a partir da demanda de redação dessa edição do Enem.

Sem vida sociocultural, não há visibilidade das pessoas surdas, é o que comenta Osmarinda: "a gente não vê, é ausente no nosso cotidiano, a gente vê um, dois, a gente vê pouquíssimas pessoas". Essa mesma entrevistada avança, ao demonstrar: não só as pessoas surdas, mas as ouvintes estão privadas de um corpo de conhecimentos valiosos para a convivência ("a gente não tem a convivência de aprender o mesmo hábito que eles para que a gente possa saber"). Dessa forma, a falta de oportunidades no mercado de trabalho, mencionada por Ofélia, é apenas uma das diversas expressões de exclusão que desembocam na invisibilidade e inferiorização das pessoas surdas, em uma cultura que claramente exclui.

Mesmo que a inclusão das pessoas surdas no mercado de trabalho não seja exclusivamente um desafio educacional, pois perpassa, sobretudo, as

representações sociais acerca delas que circulam no próprio mercado, a educação tem uma função imprescindível nesse processo. Ela é condição *sine qua non* para alcançar o mercado de trabalho, por pessoas ouvintes e surdas. Esse último grupo, todavia, ressentem-se ainda mais, visto que tal qualificação profissional aumenta as chances de romper com a histórica exclusão social reservada para si.

A despeito de presumir esse princípio socioeconômico, sabemos que a educação não pode ser encarada como sinônimo absoluto de inclusão no mercado. De nossa mirada, há outros condicionantes, sendo os culturais de inegável força: o olhar que recai sobre essas pessoas, sobre as suas identidades e sobre a sua cultura tem implicações nesse processo. Para os Estudos Culturais, considerando as contribuições de Michel Foucault, a educação, assim como qualquer outro campo discursivo e cultural, é recheada de relações de poder, que, por sua vez, são indissociáveis dos processos culturais (Veiga-Neto, 2000).

Assim, as representações sobre a surdez e sobre as pessoas surdas como deficiência (sinônimo de incapacidade) e como deficientes (incapazes) dificultam seu acesso a postos de trabalho, sobretudo, de prestígio social. Por isso, a educação pode ser um instrumento tanto para a qualificação das pessoas surdas quanto para a desmistificação de preconceitos de ouvintes sobre elas, embora não possa ser considerada redentora. Não obstante a educação ter um papel importante para a inclusão das pessoas surdas na sociedade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, há outras relações de poder que impulsionam ou impedem esse processo.

Segundo Sá (2006, p. 70), “a história dos surdos é a história das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes. É, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes”. Diante disso, cabe ao mercado de trabalho rever suas representações sobre os sujeitos surdos, a fim de que os discursos da deficiência sejam desconstruídos. Esse é o caminho de promover uma abertura para a negociação cultural e a inclusão das pessoas surdas *pari passu* com as demandas de uma sociedade contemporânea, que se diz adepta à diversidade, mas que não consegue lidar com a diferença.

Combate ao preconceito

Não à toa, este desafio aparece com a mesma frequência do imediatamente anterior, mantendo-se, então, em quarto lugar da ordem decrescente de desafios. Isso porque tratar de inclusão social é apontar o reverso da moeda: o preconceito. Esse é um dos maiores males da sociedade conservadora, padronizadora e homogeneizadora, como a que vivemos, mesmo quando ela não se reconhece dessa forma. Tratar de mudar esse quadro tem sido um dos maiores objetivos nos dias atuais para quem almeja uma sociedade inclusiva.

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados indicam que combater o preconceito é um dos principais desafios nos processos educacionais que

envolvem as pessoas surdas, além de ser um desafio da sociedade como um todo.

Muitos têm dificuldades, né? porque também existe o preconceito, que muitos têm. Preconceito em tudo. A educação precisa trabalhar essa questão do preconceito (*Otília/17 anos*).

Acho que é justamente pelo fato de ele [surdo] ter uma limitação que poucos têm em sala de aula, e mesmo que tenha o ensino teórico igual, sempre vai ter aquela questão da diferença, porque ele tem limitações, geralmente o surdo não é só surdo, também é mudo, então, tem aquela dificuldade de interagir com outras pessoas, como a gente interage normalmente... Aquela aceitação também, porque também tem muito preconceito, eu acho que o principal é o preconceito. Enfrentar o preconceito! (*Orquídea/16 anos*).

Ah, cara! Mas a sociedade e tal... A igualdade, porque tem muito preconceito na educação (*Osmar/22 anos*).

Ah, assim, eu acho que a dificuldade começa assim, a sociedade, o preconceito começa logo em casa, né? A dificuldade começa dentro de casa, depois passa para a sociedade e envolve todo o histórico da população, até mesmo da sociedade, da classe política, que não tem investimento, que não faz mudanças, né? Acho que o investimento deveria começar com a reeducação da sociedade, procurar reeducar a sociedade para encontrar soluções para mudanças (*Ovídio/24 anos*).

Seja qual for o ponto de partida para examinar o preconceito ouvintista,⁸ as reflexões dos sujeitos convergem para reconhecer que as pessoas surdas ainda sofrem preconceito dentro e fora da escola. Orquídea, embora reproduza um discurso estereotipado, no qual identifica as pessoas surdas como limitadas em termos linguísticos, defende veementemente o enfrentamento ao preconceito contra elas.

Osmar é ainda mais contundente: "tem muito preconceito na educação". Desse ponto de vista, a escola só terá condições de avançar na superação do preconceito se começar por seu interior, por sua própria microcultura institucional. É nessa direção que o comentário de Otília faz sentido: "a educação precisa trabalhar essa questão do preconceito". Completando a ideia: é preciso que a educação assuma uma posição comprometida, de uma instituição que, em vez de apenas criticar de longe, desenvolva uma rotina pedagógica, de fato, inclusiva.

Witkoski (2009) afirma que falar sobre surdez e preconceito é falar sobre uma das interfaces das pessoas surdas, vistas, historicamente, como incompletas, incapazes e deficientes. Para ela, com base nesse discurso, diversas formas de violência (física e/ou simbólica) foram e são colocadas em prática. Podemos considerar formas de violência as tentativas de extermínio do sujeito surdo, a reclusão doméstica, a repressão do uso da língua de sinais e a segregação/inclusão em escolas intituladas bilíngues e inclusivas, mas que se caracterizam simplesmente pela permissão do uso da língua de sinais desconectado de processos pautados em relações sociais, culturais e institucionais.

Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos tomam para si a tarefa de questionar os princípios em que essas práticas escolares tradicionalmente

⁸ Termo que sugere uma forma particular de colonização das pessoas ouvintes sobre as surdas (Skliar, 2013).

se apoiam, a fim de criar condições para o que Ovídio indica: “reeducar a sociedade”. Para essa mudança se efetivar, é necessário que sejam colocados em questão os fundamentos da própria escola e das políticas públicas que a regem. O comentário desse participante pode parecer ingênuo, a princípio – afinal, se o preconceito é cultural, quem dele escaparia? –, mas assinala justamente para a educação orientada por aqueles campos epistemológicos e metodológicos: produzir conhecimentos que desestabilizem as relações de poder, por meio de processos de empoderamento daqueles que são alvo do preconceito.

A consciência do preconceito e a defesa do seu combate são um passo importante para o estabelecimento de um diálogo intercultural da sociedade ouvinte com a cultura surda. Primeiro passo porque, para conhecer as pessoas surdas, suas identidades, sua língua e suas crenças, a sociedade precisa se desvencilhar dos preconceitos, representados, sobremaneira, pela “norma da fala” (Witkoski, 2009). Conforme a autora, a “norma da fala” é proveniente da noção de deficiência das pessoas surdas que perpetua a obstinação em fazê-las falar como as ouvintes. Sob a égide do ouvintismo e das práticas normalizadoras, justifica-se a ideia de que a língua oral é o meio de as pessoas surdas serem incluídas na sociedade. Assim, embora muitas representações acerca da cultura surda precisem ser desconstruídas, o conhecimento da língua de sinais como língua própria é, talvez, o segundo passo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Esses aspectos precisam estar implicados, sobretudo, na educação. Esta, além da difusão da língua de sinais, também proporciona a reflexividade acerca dos conhecimentos e de como temos cristalizado nossos preconceitos a respeito das pessoas surdas e de sua cultura, bem como a respeito do binarismo normal/anormal, entre outras questões. Por isso, assim como afirmaram os sujeitos entrevistados, a educação – em seu sentido amplo, para além dos muros da escola – é partícipe fundamental no combate ao preconceito contra os sujeitos surdos.

Reflexões finais

Pensar a educação de pessoas surdas é sempre um exercício complexo. É um exercício que envolve questões sociais, culturais, linguísticas, políticas, curriculares etc. Todavia, tem ficado restrito a determinados espaços, como os da escola e da universidade, percorrendo caminhos difíceis, lentos e obscuros.

Diante disso, aliada à acessibilidade para as pessoas surdas por meio da prova traduzida e gravada em Libras, disponibilizada digitalmente em todo o território nacional, a proposta da redação do Enem 2017, *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*, deu um passo significativo, ampliando o espectro de reflexões sobre a educação desses sujeitos. Proporcionou a milhares de pessoas, sobretudo aos participantes do exame, mas também a professores e professoras de todo o País, internautas, famílias, enfim, a uma parcela considerável da sociedade, um

olhar atento sobre esse tema, além de reconhecer os direitos educacionais e comunicacionais das pessoas surdas.

A proposta da redação do Enem 2017 possibilitou, acima de tudo, uma reflexão educacional num sentido mais amplo, envolvendo questões sociais. Pessoas ouvintes conseguiram visualizar desafios que estudiosos da área vêm apontando há bastante tempo, tais como: a inclusão da Libras como disciplina curricular nas escolas, a formação docente qualificada para a educação das pessoas surdas, o preparo adequado das instituições para atendê-las, a inclusão social e laboral e o combate ao preconceito.

Foram promissoras as reflexões proferidas pelos sujeitos desta pesquisa. Os desafios apontados por eles indicam avanços nas reflexões da sociedade acerca da formação das pessoas surdas. No entanto, a exigência de o Outro surdo ser visto e ouvido por uma sociedade ouvinte como possuidor de traço identitário tem sido, provavelmente, o principal e mais constante desafio para a formação de surdos no Brasil.

Ao desenvolver e aplicar, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma prova especificamente desenvolvida, adequada e traduzida em Libras, o Inep contribuiu para o reconhecimento e a disseminação dos direitos educacionais e comunicacionais dos estudantes surdos.

Espera-se, com isso, que o Enem 2017 tenha plantado uma semente que frutifique em outras edições e, sobretudo, nas práticas educacionais da educação básica ao ensino superior.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório pedagógico: Enem 2011-2012*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.1>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Conheça o perfil dos participantes do Enem 2017 no Brasil e em cada unidade da federação*. Brasília: Inep, 2017. Disponível

em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-dos-participantes-do-enem-2017-no-brasil-e-em-cada-unidade-da-federacao/21206>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *E-MEC*. Brasília, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DORZIAT, A.; SOARES, F. P. O Intérprete de Língua de Sinais (ILS) no Ensino Médio. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 373-391.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, abr./jun. 2017.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Liberalismo e formação de professores para educação de surdos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 231-252, jan./abr. 2012.

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção Pedagogia e Educação).

SANTOS, L. F.; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org.). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 149-165.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-606, set./dez. 2009.

Recebido em 28 de janeiro de 2018.

Aprovado em 20 de agosto de 2018.

***Bullying*: ¿Una profecía autocumplida?**

Fernando Gil Villa^{1, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3871>

Resumen

Tras 50 años de investigaciones, se pueden identificar al menos tres grandes tendencias que aumentan la complejidad del fenómeno del acoso escolar y dificultan su valoración objetiva: la disparidad de los resultados de los estudios, la dificultad para avalar teórica y empíricamente la hipótesis del aumento de la violencia, y los obstáculos para implementar la solución jurídica. Como consecuencia, la imagen que tienen tanto algunos estudiosos como la opinión pública puede estar distorsionada. En ambos casos, se interpreta una tendencia alcista poco comprobada, que podría deberse a factores espurios, tales como el interés por alentar un mercado editorial y empresarial, algo que permitiría entender las inconsistencias de varias propuestas y fórmulas de intervención y prevención.

Palabras clave: *bullying*; sociología de la educación; violencia en la escuela.

¹ Universidad de Salamanca (USAL). Salamanca, Castilla y León, España. E-mail: <gilvi@usal.es>; <<http://orcid.org/0000-0001-6410-2258>>.

^{II} Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas, Madrid, España.

Resumo

Bullying: uma profecia autorrealizável?

Após 50 anos de pesquisa, podem ser identificadas pelo menos três grandes tendências que aumentam a complexidade do fenômeno do assédio escolar e dificultam sua avaliação objetiva: a disparidade dos resultados dos estudos, a dificuldade para sustentar teórica e empiricamente a hipótese do aumento da violência e os obstáculos para implementar a solução jurídica. Como resultado, a imagem que alguns acadêmicos têm, assim como a opinião pública, pode estar distorcida. Em ambos os casos, interpreta-se uma tendência altista pouco comprovada e isso poderia ser devido a fatores espúrios, tais como o interesse em incentivar um mercado editorial e empresarial, algo que permitiria entender as inconsistências de várias propostas e fórmulas de intervenção e prevenção.

Palavras-chave: bullying; sociologia da educação; violência na escola.

Abstract

Bullying: a self-fulfilling prophecy?

Fifty years of research revealed at least three major trends that increase the complexity of the phenomenon of school bullying and hinder its objective assessment: the disparity between the results of the studies, the difficulty in sustaining theoretically and empirically the hypothesis of an increase in violence, and the obstacles for the legal action. As a consequence, some scholars, as well as the public opinion, may develop a biased view of the situation. In both instances, an upward trend is taken for granted, possibly due to spurious reasons such as a vested interest in boosting the editorial and business market; which would make possible to better understand the inconsistencies of many of the proposals and formulas for intervention and prevention.

Keywords: bullying; sociology of education; school violence.

Introducción

El acoso escolar o *bullying* puede definirse, en términos generales, como "un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a mano de una o más personas, dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse" (Olweus, 2006, p. 81). Los acosadores, al igual que las víctimas, pueden ser individuales o grupales, aunque en el segundo caso suele enfocarse más

del primer modo. Para Olweus (1998), quien es considerado pionero en la materia, el acoso indirecto remite al aislamiento y a la marginación del grupo, lo que otros autores denominan exclusión social.

No todos los investigadores utilizan la misma clasificación de comportamientos relativos al acoso escolar. Sin embargo, lo más lógico es distinguir entre diferentes tipos de maltratos, como el verbal, el físico, el psicológico, el sexual, el social y el que se ejerce a través del móvil o del internet. De ellos, el más común es el primero, aunque a medida que se desplazan las relaciones sociales – incluyendo la escolar – y la comunicación en general, del nivel presencial al virtual, cada vez hay más hostigamiento a través de las redes.

Ahora bien, la valoración del acoso escolar no deja de ser problemática en aspectos como el diagnóstico y la medición, los actores estructurales y circunstanciales que lo propician, su relación con otros tipos de violencia escolar o la forma de prevenirlo.

Hace aproximadamente medio siglo que ese tipo de comportamiento comenzó a ser investigado. El aumento de literatura y su relativa divulgación es una de las causas del aumento de la sensibilización de la opinión pública. Parece razonable intentar observar si el acoso escolar ha aumentado o disminuido en el pasado reciente, con el fin de tener una idea de sus dimensiones. El objetivo es proponer un razonamiento, basado en estudios empíricos y supuestos teóricos, que explique en qué sentido la idea que se tiene del *bullying*, tanto en el nivel de la opinión pública como en el nivel de los investigadores, no se ajusta a la realidad, así como los posibles efectos negativos, no procurados, que eso tendría en las propuestas de intervención y en el clima de opinión de temor a una realidad que ha podido ser, en parte, construida artificialmente.

La indeterminación de la tendencia

Al parecer, el vaso de la investigación, casi medio siglo después de que se haya comenzado a estudiar ese fenómeno, puede verse medio lleno o medio vacío. Para algunos autores, se ha avanzado notablemente y se han hecho trabajos muy detallados, en muchos niveles y con diferentes metodologías (Ortega, 2010). La lectura del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) matizaría esta conclusión: "Es lamentable que se disponga de tan pocos datos para comparar la exposición de los niños a la violencia, ya sea como víctimas o como testigos" (Unicef, 2013, p. 23).

La mayor parte de los estudios publicados se basa en encuestas, existen menos aportaciones desde la etnografía, entrevistas a diferentes generaciones o revisión de documentos históricos escritos que permitan detectar el acoso escolar en el pasado para poder compararlo. De ahí que el informe del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*, insta a la realización de estudios sobre la violencia entre iguales, "no solo

desde la Psicología Educativa, sino desde el resto de las Ciencias Sociales” (CIDE, 2009, p. 153).

Los resultados de esa mayoría de estudios muestran importantes disparidades, tanto en las cifras que ofrecen como en el análisis de la tendencia. Existen pocos estudios de revisión, al menos en España, que hagan una comparación de los estudios a lo largo del tiempo. Garaigordobil Landazabal y Oñederra mencionan 42 muestras españolas y 41 estudios en otros países, con un porcentaje medio de víctimas graves entre el 3 y el 10 %, y de alumnos que sufren conductas violentas en general entre el 20 y 30 % (Garaigordobil Landazabal; Oñederra, 2008). Por comunidades autónomas, los mismos autores ofrecen un rango de víctimas que iría del 19,1 % de Canarias al 27,7 % de Andalucía (Garaigordobil Landazabal; Oñederra, 2010).

Diez años después, en la región pionera en estos estudios, el porcentaje de los alumnos víctimas aumenta en un 50 % y el de los implicados en las formas más graves de acoso en un 65 % (Olweus, 2006).

La tendencia alcista – a juzgar por el *Test Bull-S*¹ – no se referiría solo al tiempo, sino al espacio, es decir, no es que aumente en los mismos centros, sino que se extiende por más centros y edades, afectando a la educación preescolar (Cerezo, 2009).

Pese a que la sensación general que se desprende de los estudios es la tendencia alcista, algunos estudios parecen detectar movimientos puntuales inversos. El citado informe de Unicef, de 2013, encuentra un descenso del porcentaje de niños que sufren acoso escolar en la primera década del siglo 21, en 16 de los 21 países encuestados. España compartiría con Dinamarca e Italia uno de los descensos más pronunciados, de más de 10 puntos (Unicef, 2013). Por su parte, en el Informe del Defensor del Pueblo, *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*, se observa una cierta disminución de alumnos víctimas de insultos, que habría pasado del 39 al 27 %, así como de víctimas de motes ofensivos, que habría pasado del 37 al 26 %, en los dos géneros (España. Defensor del Pueblo, 2007).

Uno de los estudios más ambiciosos realizados con datos internacionales longitudinales tomados del *Health Behaviour in School Aged-Children* (HBSC) de la Organización Mundial de Salud (OMS) (Molcho *et al.*, 2009) analiza 27 países para los cursos 1993-1994, 1997-1998, 2001-2002 y 2005-2006. Observan si, a medida que ha transcurrido el tiempo, aumentan o disminuyen tanto los agresores como las víctimas, distinguiendo un nivel ocasional, más inofensivo, de un nivel más grave, que denominan crónico. El corte, a nivel de encuesta, se sitúa en la frecuencia con la que se ha participado en actividades de *bullying* o se ha sufrido. Para el ocasional, sería una vez o más. Para el crónico, dos o más veces en el último curso – o en los dos últimos meses desde hace dos cursos, cuando cambia la categoría de respuesta. El resultado final es que el *bullying* habría disminuido en 20 de los 27 países estudiados, tanto en el capítulo de agresores como en el de víctimas y tanto en el nivel ocasional como en el crónico. Si concretamos, encontramos tres países que aumentan el nivel grave de víctimas:

¹ Se trata de una herramienta informatizada de detección de las situaciones más comunes de acoso.

Canadá, Inglaterra y Gales. También en tres aumentan los agresores confesos: Inglaterra, Irlanda y Portugal. En seis aumentan las víctimas ocasionales: Canadá, Inglaterra, Grecia, Irlanda, Letonia y Portugal. Por último, en ocho aumentan los agresores ocasionales: Canadá, Inglaterra, Estonia, Letonia, Gales, Grecia, Irlanda y Portugal.

Los autores parecen usar en sus conclusiones un esquema interpretativo idealista que concibe el *bullying* como una especie de dolencia social, que puede ser erradicada completamente si se practican las intervenciones adecuadas. Aunque ese estado no se ha conseguido, las políticas educativas habrían logrado avanzar de modo importante en esa senda. Sin embargo, surgen algunas preguntas: ¿Por qué crece en los países mencionados? ¿Hay algún factor común compartido que lo explique? Aparentemente, se trata de sociedades pertenecientes a regiones y culturas diferentes, y no solo en el caso de Europa (Inglaterra y Grecia, por ejemplo), sino también en el caso de Norteamérica. En esa región, no se contempla México, que supuestamente ostenta una alta proporción de *bullying*, y comparable en cierto modo con Canadá, en cuanto a la tendencia detectada se refiere.

Es llamativa la diferencia de resultados en relación a la tendencia observada por Olweus (2006) en Noruega para los años 1983 y 2001. En ese estudio, Noruega habría bajado su porcentaje de chicos agresores no ocasionales de 20,3 % al 11,2 %, por tanto, casi a la mitad del curso 1993-1994 al 2001-2002. El último curso analizado es anterior a la crisis económica internacional que se abre en 2008. Es lógico pensar que las coyunturas de fuertes recesiones pudieran tener algún impacto en la evolución optimista, alterándola, si contamos, de entrada, con el efecto indirecto de disminución de presupuestos públicos para programas sociales y educativos entre los que pudieran contemplarse los planes de prevención del *bullying*. En relación a ese punto, habría que investigar más a fondo la influencia de las políticas de prevención e intervención en los centros con *bullying*. En cuanto a España, no figura en los países de la lista, pero la tendencia en nuestro país no parece haber seguido la senda de descenso pronunciado a la vista de la mayor parte de los estudios que se citan en este trabajo.

Refiriéndose al caso concreto del *cyberbullying*, Garaigordobil Landazabal (2015) observa, con datos del País Vasco, que el número de víctimas se mantiene constante entre los 12 y los 18 años, aunque reconoce que otros estudios muestran, sin embargo, tanto aumentos como disminuciones del número de víctimas, debido a las diferencias en las muestras y en los instrumentos. En cuanto a los agresores, aumentarían con la edad, especialmente en 5 conductas a partir de los 14 años: difundir fotos o videos privados o comprometidos, chantajear o amenazar con llamadas o mensajes, acosar sexualmente con medios virtuales, robar contraseñas y amenazar de muerte.

Parece normal, después de este repaso de la situación de resultados, que se reconozca la dificultad de establecer comparaciones, tanto en las muestras regionales como internacionales, por la diversidad de instrumentos y métodos (Garaigordobil Landazabal; Oñederra, 2008). Otros aluden a la disparidad de los constructos teóricos (Serrano, 2006).²

² En el caso de España, inspiró el Ortega, Mora y Mora-Merchán de 1995 –que a su vez inspiró el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (Cimei) de Avilés de 1999, modificado en 2003 y 2005–, o el Fernández y Ortega de 1998. Otros se han inspirado en sociogramas, como el de Cerezo (Avilés Martínez, 2006).

Sin embargo, ni las limitaciones propias del cuestionario como técnica de recolección de datos, ni la disparidad de resultados, ni la falta de ponderación al considerar otras fuentes de información, desde otros ángulos o con otros actores, parecen impedir las conclusiones taxativas o próximas a serlo, sobre el acoso escolar como una realidad y, por consiguiente, como un problema social. En "Una revisión general", Dan Olweus (2006) hace referencia a la buena cantidad de estudios hechos en otros países, en muchos casos utilizando su mismo instrumento, para concluir que el *problema* "existe fuera de Noruega e incluso con una prevalencia superior" (Olweus, 2006, p. 83). El *bullying* sería motivo de preocupación desde el punto de vista de la consolidación democrática y de la ciudadanía (Costa *et al.*, 2013).

El debate teórico sobre el aumento o disminución de la violencia

Ante la dificultad para orientarse en el maremágnum de estudios con resultados dispares, puede ser conveniente intentar hacernos una idea del fenómeno desde un ángulo diferente, más teórico. Para ello, tendríamos que enmarcar el acoso escolar en la violencia escolar en particular y en la violencia en general. En último término, y partiendo del presupuesto de que la escuela está integrada en la sociedad, reflejando las relaciones sociales y culturales que tienen lugar fuera de ella, el debate sobre la mayor o menor violencia de los escolares, ejercida en parte sobre sus propios compañeros, pero también sobre las cosas – vandalismo – y sobre otros actores escolares –principalmente profesores y padres –, debe reflejar de alguna forma un mayor o menor contenido social general de comportamientos violentos. En este artículo, no es posible detenernos en este debate general que le sirve de marco, pero sí que debe dejar constancia de que, desde el punto de vista empírico, la teoría más demostrada, hoy por hoy, es la de una tendencia hacia una mayor pacificación (Elías, 1993; Pinker, 2012; 2015). A partir de ahí, nos proponemos a avanzar en los objetivos de esta reflexión, exponiendo una serie de argumentos extraídos de la observación y de la literatura de la sociología de la educación que puedan avalar ambas posiciones, la optimista y la pesimista.

Los actos violentos que salpican la vida cotidiana habrían disminuido, de acuerdo con la tendencia general, tanto en la comunidad como en la institución escolar. La racionalización de la relación pedagógica ha supuesto, entre otras cosas, una menor discrecionalidad de la autoridad escolar a la hora de aplicar las disciplinas. Prueba de ello es la legislación sobre derechos de los estudiantes que emerge en los años ochenta del siglo pasado y arranca en Estados Unidos de América (USA) en 1975, con el caso *Goss vs. López*. La aparición de órganos de gobierno de los centros, donde están representados todos los actores escolares o la aparición de protocolos de actuación en casos de *bullying* ofrecidos por las administraciones públicas, en sus distintos niveles, corre en el mismo sentido.

Junto a los avances en materia de protección legal contra la violencia de todos los actores, no solo de los alumnos, habría que tomar en cuenta el

aumento de la sensibilidad ante la violencia de la sociedad en general. Hoy se consideran violentos comportamientos, gestos y palabras que hace años eran vistos como normales. Por eso, en el intento de explicar las razones del declive del ciclo de violencia interpersonal, que al parecer vivimos desde que comenzó el siglo 21 y que había caracterizado la última parte del siglo anterior, algunos autores hacen referencia al cambio cultural que supone la menor tolerancia social hacia las manifestaciones de violencia, incluyendo la ejercida contra las mujeres, los niños, las minorías sexuales, los animales, las personas con capacidades diferentes, la que se ejerce en las instituciones, el racismo o el propio *bullying* (Eisner, 2017).

Cabría señalar, también, a favor de esta lectura, el declive de los internados como arquetipo de la educación. Sociólogos de la violencia como Collins han insistido en la importancia que juega el aislamiento del centro, su independencia y su carácter de institución total para explicar el maltrato escolar – de ahí las semejanzas con prácticas en centros penitenciarios o ejércitos – (Collins, 2008).³

Pero si es cierto que un centro con alumnos externos favorece menos el *bullying* por definición, también lo es que eso dependerá de la cultura organizacional de él, y en concreto del tipo de relaciones que se establezcan entre los adultos y los escolares. La sociología del profesorado ha demostrado cómo este colectivo ha ido orientando sus prácticas laborales hacia el modelo profesionalizante y pragmático, alejándolo de modelos poco racionalizados, especializándolo, burocratizándolo y, en definitiva, limpiándolo de notas propias de modelo románticos (Gil Villa, 1996). Parece razonable pensar que esta evolución ha frenado el acercamiento de profesores y alumnos en materia de comunicación personal, algo que favorecería indirectamente una pedagogía menos disciplinaria, en la medida que fuera –pobre seguramente–. Es más, se ha provocado un efecto paradójico. La protección legal y la sensibilidad cultural hacia los derechos del alumno, junto a la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación, y junto con el pragmatismo del profesorado, su desprestigio social y la limitación del poder de todas las figuras de autoridad que conlleva la democracia y su nueva constelación de valores, todos esos aspectos hacen que aumenten los casos, antes impensables, de violencia escolar de alumnos y sus padres hacia profesores. Por eso, los alumnos que sufren *bullying* confiesan en las entrevistas que no acuden precisamente a los profesores en primera instancia.

Por lo tanto, los frenos al *bullying* que suponen tanto el externado como la mayor protección legal quedan compensados, al menos en parte, por la evolución de la cultura organizacional de los centros y, en concreto, dentro de esta, por una especie de brecha que separa al profesorado del alumnado. Tal brecha, en términos de comunicación, es favorecida, conviene repetirlo, por un modelo de educación establecido por las sucesivas reformas en la mayor parte de los países de nuestro entorno en las últimas décadas, que apuesta por la competencia en todos los niveles, obsesionada por el éxito. La sociología de la educación ya había mostrado décadas atrás que el aula es un lugar donde la competencia supera, en muchos casos, al que experimentan los adultos en sus ocupaciones, por la naturaleza propia

³ En palabras de Goffman (2001, p. 13), “una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”.

del trabajo escolar y por el tipo de relaciones que se establecen (Bidwell; Friedkin, 1988). Sucede que, hoy en día, la competencia comienza antes y acaba después, al aumentar, por debajo y por encima, el número de años que pasa una persona por término medio en centros de educación formal. Si aceptamos que las últimas leyes no han limitado este aspecto, sino que lo han aumentado, imponiendo un modelo que opta por la eficiencia en la acumulación de conocimientos, más que por los valores de la convivencia, estaremos ante un aumento de la tensión en los centros y, por tanto, ante un estímulo del *bullying*. Pues este viene normalmente provocado por una explosión de espectáculo y diversión, un acto lúdico, si bien a costa del sufrimiento de las víctimas, que buscan el deshago de un sistema estresante.

En conclusión, tampoco, desde un punto de vista teórico, es fácil asumir el mayor o menor comportamiento violento de los escolares, fundamentalmente entre ellos, así como con el entorno y con otros actores y hacer juicios de valor sobre la trascendencia del fenómeno del *bullying*.

La dificultad para valorar el aumento o disminución de violencia en el tiempo en los centros es compatible con cierta "normalización" del fenómeno. Como en otros debates análogos sobre violencia, el *bullying* se asocia falsamente, en ocasiones, con contextos como barrios bajos – cultura de *slum* –, pobreza o inmigración, género masculino, alumnos antiescuela o antecedentes de maltrato familiar (Collins, 2008). Tal "normalización" es consistente con la complejidad y la dificultad para valorar y prevenir el fenómeno, pues empuja en el mismo sentido de la imprevisibilidad de las microviolencias escolares.

Las dificultades de la solución jurídica

El acoso escolar es punible. Pero ni la definición jurídica del acoso ni el procedimiento para llevarlo a cabo consiguen delimitar ni acabar con el problema.

No hay un consenso completo sobre la lista de situaciones de acoso, ni en la escuela ni fuera de ella. El propio concepto no es percibido de forma unánime en la comunidad científica de juristas (Villacampa Estiarte, 2010).

En España, con la reforma de 2015, el Código Penal incorpora, en el artículo 172, la figura del *stalking* o acoso permanente a otro sujeto. Para que la variante escolar pueda ser denunciada a través de esta vía deben concurrir los siguientes requisitos:

- 1) que el o los acosadores hayan vigilado, perseguido o buscado la presencia física de la víctima;
- 2) que haya establecido contacto (o lo haya intentado) con la víctima por cualquier medio de comunicación o a través de una tercera persona;
- 3) que haya usado datos personales de la víctima para adquirir productos, contratar servicios o hacer que terceras personas se pongan en contacto con él o ella y;

- 4) que haya atentado contra la libertad o patrimonio de la víctima o de cualquier persona próxima a ella.

Las condiciones básicas que permiten el uso de esa figura son, por una parte, la alteración del desarrollo normal de la vida del acosado, y por otra, la reiteración de la conducta de maltrato. El sentido de esta disposición fue, al parecer, poder enjuiciar cierto tipo de situaciones vejatorias que, en principio, cabrían en el paraguas de otros tipos penales que continúan en vigor. Al no cumplirse las condiciones formales establecidas, como el anuncio explícito de causar mal, en el caso de las amenazas, o el empleo directo de la violencia para coartar la libertad de la víctima, en el caso de las coacciones, para algunos analistas, buena parte de las situaciones de acoso escolar podrían encajar en esta nueva figura, sobre todo pensando que el legislador no especifica que el acosador tenga que ser mayor de edad (Colás Escandón, 2015).

Aparte del artículo 172, a la hora de hablar de acoso escolar debemos destacar dos novedades más en la reforma aludida del año 2015 en vigor. Se trata, en primer lugar, de la revelación de información de terceros sin consentimiento de su titular (art. 197). En su nueva redacción, se recoge explícitamente el caso de chicos o chicas que se graban en privado en escenas que podrían comprometerles ante terceras personas o ante el público en general. Bien entendido que la grabación contó con el beneplácito del chico o chica, ellos pueden denunciar a la persona que mostró las imágenes a otros, las vendió o cedió, o las hizo públicas de alguna forma sin su anuencia. Obviamente, cuando hablamos de escenas comprometidas, nos referimos a aquellas que vulneran gravemente el derecho a la intimidad.

Si la conducta de acoso escolar encaja en este supuesto, hay que añadir que la denuncia podría dar lugar a una sanción mayor que la estipulada en el caso de que la víctima sea menor de edad, como recoge el referido artículo (Colás Escandón, 2015). Estamos, por tanto, ante algunas de las situaciones más comunes del *cyberbullying*. Obviamente, no suponen la mayoría, de modo que el esfuerzo del legislador no garantiza la persecución y sanción de los acosadores. En realidad, hay muchas formas de ciberacoso y las nuevas tecnologías permiten innúmeras posibilidades (Ferro Veiga, 2013). El espacio virtual cuenta con menos vigilancia que el físico. Es difícil, además, demostrar circunstancias que ayudarían a probarlo, tales como el engaño, cuando en las redes sociales la mayor parte de la gente maquilla y oculta constantemente partes de la realidad.

En segundo lugar, contamos con el delito de agresiones y abusos sexuales o embaucamiento con fines sexuales a menores de 16 años, regulado por el artículo 183. A partir de 2015, la edad mínima exigible al menor para el consentimiento del acto sexual asciende de 13 a 16 años. Se podrá considerar víctima de ese delito a los menores de esa edad que hayan sido contactados a través de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TICs), independientemente de que conozcan a los acosadores, siempre que estos actúen siendo conscientes de la manipulación dolosa que ejercen para forzar el encuentro. Si concurre el engaño – el cual

presumiblemente podría ser virtual–, la amenaza o la coacción se agrava (Colás Escandón, 2015).

Si esos son los nuevos caminos que permiten encauzar por la vía penal el acoso escolar, conviene echar un vistazo a la práctica jurídica, a los casos ya juzgados y condenados antes de 2015 –no contamos con referencias posteriores. La mayoría ha sido considerada delito contra la integridad moral, aspecto que no sufre modificación en la reforma. La condición para acogerse a esta figura es el menoscabo grave de la integridad y dignidad de la persona. Para algunos autores, el trato degradante, de acuerdo con la opinión mayoritaria y siguiendo la normativa internacional, implica para la víctima humillación o envilecimiento, condición que no se observaría en la mayor parte de los supuestos de acoso en general (Villacampa Estiarte, 2010). Sin embargo, en el contexto escolar, los jueces de menores se han inclinado en el pasado reciente por su reconocimiento, si bien es de notar que, en muchas de las sentencias, se suman los delitos de lesiones, injurias o amenazas. Esos últimos, como las coacciones, pierden la modalidad de falta con la reforma y pasan a ser considerados delitos. En el caso de las injurias, se ha optado por la despenalización del simple insulto ante el aparente abuso de esa figura. Ahora tendría que demostrarse la gravedad pública de su repercusión. Conviene recordar, sin embargo, que los insultos son una de las actitudes de acoso más frecuentes en el contexto escolar.

Entre las posibles sanciones para los acosadores escolares, según el artículo 7, de la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORPM), del año 2000, cabe destacar la orden de alejamiento en internamiento en un centro de menores, los trabajos comunitarios, la obligación de disculparse ante la víctima o su familia, la asistencia a talleres ocupacionales, la redacción de trabajos o la prohibición de salir de su casa los fines de semana. El mismo Juzgado de Menores es competente para atender la reclamación del acosado, como pieza separada de responsabilidad civil de la posible indemnización por daños y perjuicios (Martínez Rodríguez, 2017).

Ahora bien, ¿Cómo traducir económicamente los daños morales causados por el *bullying*? Existe la posibilidad de aplicar, como criterio orientativo, el baremo que recoge la Ley de Responsabilidad Civil para el caso de los accidentes de tráfico. Pero el juzgador goza de amplia libertad a la hora de establecer la valoración. Si existiera una clara desproporción entre las pruebas y el baremo, o la determinación no tuviera la consistencia necesaria o se alejara del uso de una racionalidad media, “en estos casos, la discrecionalidad de la que puede hacer uso el tribunal se convertiría en arbitrariedad, proscrita por el ordenamiento” (Martínez Rodríguez, 2017, p. 188).

Topamos aquí con una nueva arista de la indefinición y complejidad del fenómeno del acoso escolar. La solución judicial topa, también, con la ambivalencia de los centros y de las familias. Los primeros cuentan con protocolos administrativos y privados –algunos en forma de *software*–, para realizar informes, detectar brotes de acoso e intervenir. Ahora bien, no existe una obligación para realizar ese tipo de iniciativas ni una formación del profesorado obligatoria al respecto. Así pues, se comprende que, en la

práctica, debido a estas deficiencias, los centros minusvaloren la violencia entre iguales. Los pocos trabajos de análisis de antecedentes de casos judiciales de acoso escolar muestran que, en la mayoría de los casos, cuando los padres de las víctimas intentan hablar primero con los padres de los maltratadores, no siempre obtienen la respuesta de cooperación esperada (Colás Escandón, 2015). Algunas asociaciones destinadas a la prevención, como "Tolerancia 0 al *Bullying*", de Cantabria, destacan el "secretismo" de los centros escolares para que no quede en evidencia su incapacidad de resolver el problema (Alonso, 2017).

Por su parte, el uso del medio judicial por parte de los padres debe interpretarse en términos culturales. En países como España, muchos no se atreven a denunciar porque el sistema judicial es visto como un ámbito formal de difícil manejo e importantes costes económicos. Al mismo tiempo, sin embargo, las familias parecen reaccionar con una fuerte sensibilidad a los sucesos más graves que salen en los medios. El *I estudio sobre el "bullying" según los afectados*, de 2016, realizado por la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), en base a las denuncias telefónicas registradas –el teléfono oficial del Ministerio de Educación entró en vigor el 1 de noviembre 2016– comprobó en parte ese hecho. Si tomamos un día en concreto donde la prensa se hace eco de noticias impactantes, como el 20 de enero, y un periodo de 50 días antes y después, vemos que el número de llamadas de niños y adolescentes con alto nivel de ansiedad que se sienten objeto de acoso pasa de 45 a 207 (Fundación Mutua Madrileña; Fundación ANAR, 2016). En Estados Unidos, algunos autores han detectado coincidencias entre periodos de tiempo en los que aumenta el *bullying* y un aumento de la atención de los medios al fenómeno (Fu; Land; Lamb, 2013).

En resumen, esos dos tipos de reacciones ambivalentes de los actores escolares, unidas a la complicación interpretativa de la figura penal de acoso, basada en la ambigüedad de la conducta básica en la que se inspira –la conducta obsesiva⁴, en la valoración de los daños a la integridad moral y en la dificultad de medir los daños –sobre todo en los casos del *ciberbullying*–, permiten seguir alimentando la hipótesis de la complejidad y la falta de dimensiones objetivas del fenómeno, al tiempo que permiten también deducir las complicaciones de la prevención –en este caso concreto por medio de la confianza en las leyes y en la disuasión de las conductas infractoras por miedo a la sanción.

El debate sobre la prevención

La falta de delimitación clara del fenómeno del acoso escolar como consecuencia de la disparidad de los resultados, la ausencia de pruebas sobre el sentido de la tendencia a nivel teórico y empírico, así como las dificultades de la solución judicial, podrían suponer un nivel de complejidad lo suficientemente alto como para poner en tela de juicio algunos esfuerzos en prevención. Dicho de otra manera, ese hecho podría indicar que deben dedicarse más esfuerzos a la delimitación y valoración objetiva

⁴ La cual puede darse en cualquier tipo de situación y no necesita de conocimiento íntimo previo, por lo que resulta difícil de acotar para el legislador (Nistal, 2017).

del fenómeno. Sin embargo, una gran parte de la literatura versa sobre prevención e intervención sin tener claro el diagnóstico desde un punto de vista histórico, sociológico y etnográfico. Puede que esta desproporción se deba a la industria editorial que genera la dimensión práctica. Decenas de libros y protocolos surgen en librerías y administraciones para calmar el temor de los padres, sembrado por las noticias. Si observamos con detenimiento las propuestas, encontramos algunas objeciones que son compatibles con esta lectura. Algunas de ellas son demasiado generales o ambiciosas, como si guardaran poca relación con el acoso escolar. Leemos programas de intervención cuyo objetivo es luchar contra la exclusión social o adaptar la educación a los cambios sociales actuales. Por ejemplo, no es estrictamente necesario, al tratar el acoso escolar, detenerse en marcos teóricos con alto grado de complejidad y abstracción, como en aquel texto donde se hace referencia al enfoque ecológico y se distingue entre: 1) microsistema: donde encajaría el individuo y la escuela; 2) mesosistema: donde estaría la familia; 3) exosistema: donde se alude a estructuras sociales, literalmente, y a la televisión; y 4) macrosistema: valores culturales (Díaz-Aguado, 2006).

Todo marco conceptual suscita el debate; la estructura social se forma con valores y atraviesa la escuela o la familia. Por consiguiente, es posible que, para algunos lectores, ese tipo de planteamiento no sea el más adecuado para informarse sobre el tema. Eso no quiere decir que el tema debe analizarse de forma banal o sociográfica, error en el que también caen quienes creen que pueden arreglar los problemas sociales con la varita mágica de las encuestas. No sobra, sino todo lo contrario, el relacionar el acoso escolar con el acoso en general, como conducta perturbadora que lesiona derechos fundamentales de la persona o con la violencia escolar y esta, a su vez, con la violencia que se da fuera de la escuela. Así, la reflexión se complejiza y el objeto de estudio pierde nitidez por momentos. La sensatez obliga, aquí, a los autores a ponderar las reflexiones sobre los contextos.

Uno de los mayores riesgos de meter en el mismo saco que el acoso escolar todos los problemas de la educación es que las mismas recetas servirían para combatir asuntos diferentes; no solo otros tipos de violencia escolar, sino problemas de otra índole, como el fracaso escolar o aspectos siempre mejorables, como la convivencia multicultural, la coeducación, la ecoeducación, la educación para el ocio, la educación no formal comunitaria, etc. Fijémonos, por ejemplo, en uno de los programas más conocidos: el Programa de Prevención de Acoso Olweus. Entre sus objetivos figura lograr un ambiente cálido y de interés para los adultos y el aprendizaje cooperativo. Pero ya hemos aludido a los obstáculos culturales que caracterizan a la profesión docente de cara a lograr una mayor motivación y un mejor clima en los centros.

En cuanto al aprendizaje, existen interesantes modelos, basados en la cooperación, que llevan años haciendo bien su rodaje y que no son "adquiridos" por los centros. Por ejemplo, podemos pensar en las comunidades de aprendizaje, donde "la forma de trabajar en las clases es

a través de pequeños grupos cooperativos en los que todas las personas aprenden de todas" (Flecha; Larena, 2008, p. 48). La misma objeción puede hacerse, con carácter general, a las interpretaciones del *bullying* hechas desde la interesante, y a menudo citada, perspectiva microsociológica de la violencia (Collins, 2008). Sin duda, los juegos didácticos cumplen una función importante en la prevención primaria, a la hora de informar y sensibilizar sobre el problema de las conductas de acoso antes de que se presenten o se agraven.

Por otra parte, en la medida en que el acoso surge como consecuencia del reflejo del centro como institución total, las experiencias alternativas que consisten en abrir las puertas del centro a la comunidad y mezclar la educación formal y la no formal, con larga tradición en países como Dinamarca, tampoco parecen haber sido copiadas e impulsadas por otros países, como España. No solo no se copian, sino que, en algunas autodenominadas "guías imprescindibles en prevención e intervención", parece proponérsenos una vuelta al colegio panóptico, cuando se supone que estamos ya en una época pospanóptica (Bauman, 2004, p. 16). Las recetas contra el *bullying* consistirían en medidas como: reducir los cambios de aula con el fin de que "los alumnos estén solos únicamente el tiempo imprescindible", construir centros sin *zonas duras*, por tanto, con "espacios diáfanos y visibles desde puntos estratégicos, y aumentar la presencia de vigilancia por parte de los profesores (Barri Vitero, 2013, p. 94-95). No cabe duda de que los autores actúan de buena fe, proponiendo medidas que, a su vez, se deducen directamente de la observación. Así, si el acoso es más probable que se produzca en el patio, pues lo lógico sería vigilar el patio. Sin embargo, las soluciones sueltas deben pensarse después de forma conjunta y enjuiciarse con arreglo a los valores en los que se basan nuestras ideas. Además, debemos tener en cuenta no solamente la eficacia de una acción preventiva, sino sus posibles efectos no deseados.

Por último, respecto a los padres, todos los planes de prevención insisten, obviamente, en la importancia de su participación. Olweus (1998) menciona encuestas donde los padres noruegos desean que la escuela les informe en el caso de que sus hijos puedan estar implicados en situaciones de acoso. Cabe preguntarse, no obstante, si en el mismo caldo de cultivo del egoísmo practicado por los profesores, en el que cada uno mira, en primer lugar, por sí mismo, y en todo caso por el colectivo al que pertenece –con el mismo fin de beneficiarse indirectamente–, los padres estarán dispuestos a hacer el esfuerzo de reunirse y dedicar parte de su tiempo a potenciar un clima en el centro escolar que repela la violencia. Las dificultades para motivar a los padres a participar en la educación formal de sus hijos han sido certificadas desde hace décadas (Lynch; Pimlott, 1979). Basta una simple referencia a la proverbial debilidad generalizada que exhiben las AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y la participación de los padres en la dinámica de los consejos escolares (Gil Villa, 1995). Por cierto, si como algunos autores sugieren, el acoso escolar supone una amenaza para la democracia en algún sentido, no se entiende por qué no nos hemos preocupado de vigorizar la democracia escolar en la misma medida que nos

preocupamos ahora del acoso, siendo que su fragilidad está demostrada desde que la normativa la materializó, en el caso español, en los años ochenta del siglo pasado.

Algunos recomiendan la confección de informes detallados sobre el estado de la cuestión de la convivencia en los centros, con abundante información acerca de múltiples aspectos en varios niveles y un análisis posterior, así como el compromiso para dotarse de normas propias que mejoren la situación. En este tipo de enfoque, nuevamente tildado de ecológico, todo el centro debería asumir el papel clave de las familias (Serrate, 2007). Eso no parece muy sencillo en un momento en el que las relaciones entre padres y profesores no atraviesan su mejor momento.

Conclusiones

Cinco décadas de estudios sobre el *bullying* muestran la complejidad del fenómeno y la dificultad de extraer lecturas claras de los resultados, así como la necesidad de enfatizar otro tipo de perspectivas disciplinares y metodológicas. El volumen de la literatura producida, así como la intervención de los medios de comunicación y de las TICs en los casos más espectaculares, parecen impulsar la lectura de su tendencia alcista, con el consiguiente clima de temor en la opinión pública. No obstante, esa conclusión es discutible, teniendo en cuenta tanto los resultados de los estudios, como los argumentos teóricos y el uso de la vía legal para defender los derechos de las víctimas. Esa distorsión es importante porque el clima de inseguridad es motivo de preocupación de los ciudadanos en las sociedades actuales, especialmente en las iberoamericanas.

El aumento de conocimiento y su interpretación sesgada estarían provocando, de esta forma, un efecto no deseado, una consecuencia negativa en un nivel que trasciende el escolar. Podríamos aplicar al aumento del *bullying* el concepto de profecía autocumplida –*self-fulfilling prophecy*–: no puede demostrarse que sea un fenómeno real pero sí que tiene consecuencias reales. Puesto que estas contribuyen a aumentar el clima de inseguridad, la reflexión de este artículo puede ser considerada relevante. Una prueba a favor de esa hipótesis es la falta de consistencia de muchos materiales de prevención. La intervención urge, pero como esa urgencia no está suficientemente justificada por la valoración del problema, cuya complejidad le da una imagen difusa y confusa, al final se desconecta. El hecho de que siga funcionando por inercia, desconectada de la realidad, supone que obedece a un mercado de intereses empresariales y administrativos. Tal mercado sería doble. Por un lado, el mercado privado de las editoriales y empresas que preparan *software* y protocolos de intervención *anti-bullying*. Y por otro lado, la inercia del sistema de investigación como productor de conocimiento, que estimula y mantiene los problemas sociales más allá de una razonada y sensata existencia, debido a los intereses de los investigadores por aumentar su currículum.

Bibliografía

ALONSO, R. *Los centros escolares tapan los casos de bullying para no quedar en evidencia como centros que no son eficientes en su resolución*. 2017. Disponible en: <http://www.eldiario.es/norte/cantabria/sociedad/centros-escolares-bullying-quedar-evidencia_0_708679969.html>. Acceso en: 27 ene. 2018.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. A. *El maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú, 2006.

BARRI VITERO, F. *Acoso escolar o bullying: guía imprescindible de prevención e intervención*. Tarragona: Altaria, 2013.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BIDWELL, C. E.; FRIEDKIN, N. E. The sociology of education. En: SMELSER, N. J. (Ed.). *Handbook of sociology*. Newbury Park, CA: SAGE, 1988. p. 449-470.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las administraciones públicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009.

CEREZO, F. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Almería, v. 9, n. 3, p. 367-378, Oct. 2009.

COLÁS ESCANDÓN, A. M. *Acoso escolar: la doble responsabilidad civil y penal*. Barcelona: Bosch, 2015.

COLLINS, R. *Violence: a micro-sociological theory*. Princeton: Princeton University Press, 2008.

COSTA, P. et al. Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interações*, Lisboa, v. 9, n. 25, p. 180-201, 2013.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson, 2006.

EISNER, M. Interpersonal violence on the British Isles. En: LIEBLING, A.; MARUNA, S.; MCARA, L. (Ed.). *The Oxford handbook of criminology*. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 565-586.

ELÍAS, N. *El proceso de civilización*. Ciudad de México: FCE, 1993.

ESPAÑA. Defensor del Pueblo. *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid, 2007.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 10, de 23 de noviembre de 1995. Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 24 nov. 1995. Revisión vigente desde 28 de octubre de 2015.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 5, de 12 de enero de 2000. Reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 13 ene. 2000.

FERRO VEIGA, J. M. *Fracaso escolar a través de las nuevas tecnologías: ciberacoso y grooming*. Jaén: Formación Alcalá, 2013.

FLECHA, R.; LARENA, R. *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (Unicef). *Bienestar infantil en los países ricos*. Florencia, 2013.

FU, Q.; LAND, K. C.; LAMB, V. L. Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, Dordrecht, v. 6, n. 1, p. 1-21, Mar. 2013.

FUNDACIÓN MUTUA MADRILEÑA; FUNDACIÓN ANAR. *Acoso escolar: I estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. 2016. Disponible en: <http://estaticos.elmundo.es/documentos/2016/04/26/estudio_bullying_anar.pdf>. Acceso en: 27 ene. 2018.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 31, n. 3, p. 1069-1076, 2015.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M.; OÑEDERRA, J. A. Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, Valencia, n. 94, p. 14-35, 2008.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M.; OÑEDERRA, J. A. *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Barcelona: Pirámide, 2010.

GIL VILLA, F. *Introducción a las teorías criminológicas*. Madrid: Tecnos, 2013.

GIL VILLA, F. *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE, 1995.

- GIL VILLA, F. *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel, 1996.
- GOFFMAN, E. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- LYNCH, J.; PIMLOTT, J. *Padres y profesores*. Madrid: Anaya, 1979.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. A. *Acoso escolar: bullying y cyberbullying*. Madrid: Bosch, 2017.
- MOLCHO, M. et al. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, Basilea, v. 54, n. 2, p. 225-234, Sept. 2009.
- NISTAL, F. J. *El fenómeno del stalking: la respuesta del derecho penal español*. 2017. Disponible en: <<http://cj-worldnews.com/spain/index.php/es/criminologia-30/seguridad/tecnologia-y-seguridad/item/3002-stalking>>. Acceso en: 27 ene. 2018.
- OLWEUS, D. *Conductas y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- OLWEUS, D. Una revisión general. En: SERRANO, A. (Coord.). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006. p. 79-106.
- ORTEGA, R. Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En: ORTEGA, R. (Coord.). *Agresividad, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 2010. p. 15-22.
- PINKER, S. *Los ángeles que llevamos dentro: el declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós, 2012.
- PINKER, S. Response to the Book Review Symposium: Steven Pinker, The Better Angels of Our Nature. *Sociology*, Londres, v. 49, n. 4, p. NP3-NP8, Jan. 2015.
- SERRANO, A. (Coord.). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel, 2006.
- SERRATE, G. *Bullying: acoso escolar*. Madrid: Laberinto, 2007.
- VILLACAMPA ESTIARTE, C. La respuesta jurídico-penal frente al stalking en España: presente y futuro. *ReCrim*, Valencia, n. 4, p. 33-57, 2010.

Recebido em 03 de maio de 2018.

Aprovado em 21 de maio de 2018.

Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão

Maria Emiliania Lima Penteadó^{I, II}

Wanda Maria Junqueira Aguiar^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3722>

Resumo

O procedimento metodológico de análise e interpretação denominado núcleos de significação (NS) foi criado com o intuito de oferecer aos pesquisadores um instrumento capaz de viabilizar o processo analítico-interpretativo, dentro dos princípios do método materialista histórico e dialético (MHD). A proposta da questão mediadora (QM) surge como elemento auxiliar no referido procedimento e é utilizada para a organização de dados produzidos em situação de grupo. Nosso objetivo é expor como a QM pode contribuir para a análise, a sistematização e a produção dos NS. Primeiramente, apresentamos a situação da pesquisa, a origem da QM e o seu arcabouço teórico-metodológico. Em seguida, expomos o movimento da QM, utilizando exemplos. Nas considerações finais, levantamos alguns questionamentos para que a comunidade acadêmica possa colaborar no aprimoramento dessa proposta. Acreditamos que a QM, como recurso analítico auxiliar, poderá ser utilizada na análise dos dados, forjados no movimento de pesquisa em grupo. Nessa direção, apontamos a relevância da QM não só como elemento auxiliador no momento de produção da análise, mas também como recurso metodológico para os próprios processos formativos, que tencionam movimentações críticas com o intuito de criar e

^I Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <emipentead@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3953-1525>>.

^{II} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <iajunqueira@uol.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0265-9354>>.

^{IV} Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

ressaltar momentos de mobilização dos integrantes de grupos de discussão, os quais podem desenvolver e reverberar possíveis transformações da realidade de pesquisa e formação evidenciada neste artigo.

Palavras-chave: formação docente; núcleos de significação; questão mediadora.

Abstract

Teacher's formation and mediator question: a proposal under discussion

The methodological procedure of analysis and interpretation called nuclei of meaning (NM) was developed to provide researchers with a facilitator for the analytic-interpretative process, under the principles of the historical and dialectic materialistic method. The proposal for the mediator question (MQ) arises as an auxiliary element in the said procedure, being used to organize data produced in the group situation. The aim is to explain how the MQ contributes to the analysis, systematization and production of the NM. Firstly, the research situation, its theoretical-methodological framework, and the MQ origins are presented. Then, there is an explanation on the movement of the MQ through the use of examples. Finally, in the closing remarks, some issues are subjected for the academic community's appreciation, so they can collaborate with the improvement of this proposal. It is our understanding that the MQ, as an auxiliary analytical resource, can be employed in the data analysis elaborated in the group research movement. Thus, the MQ's relevance is presented not only as an auxiliary resource in the analysis production, but also as a methodological resource for the formative processes themselves, intended to urge critical movements aimed to generate and highlight moments of mobilization of the participants in the discussion group, which could bring up the development and propagation of changes in the research and formation realities emphasized in this article.

Keywords: teacher's formation; nuclei of meaning; mediator question.

Introdução

O procedimento metodológico de análise e interpretação denominado núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015) foi criado com o objetivo de oferecer ao pesquisador um instrumento capaz de viabilizar o processo analítico-interpretativo de pesquisas qualitativas empíricas, baseadas no método materialista histórico dialético (MHD).

A proposta da questão mediadora (QM) surge como elemento auxiliar no referido procedimento, portanto compartilha o mesmo substrato teórico e metodológico. Nosso objetivo, neste trabalho, é expor como a QM poderá auxiliar nas análises, na sistematização e na produção dos núcleos de significação (NS), especialmente, em situação de pesquisa em grupo e como recurso metodológico para os próprios processos formativos, que tencionam movimentações críticas com o intuito de criar e evidenciar momentos de mobilização nos grupos de discussão, os quais podem desenvolver e reverberar possíveis transformações na realidade pesquisada.

Os núcleos de significação são definidos por seus autores, Aguiar e Ozella (2006; 2013), como um recurso teórico-metodológico de organização, análise e interpretação de dados, fundamentado na psicologia sócio-histórica, que se baseia no método MHD.

Com base nisso, ao utilizar esse procedimento em investigações, esperamos que os pesquisadores possam ir além da aparência do fenômeno, possam considerar a relação parte-todo, mantendo a noção de totalidade, e tentar apreender o fenômeno em seu movimento contraditório, inerente à realidade (entendida como dialética e assentada na materialidade histórica, social e cultural) que constitui a sociedade humana.

A necessidade de um procedimento específico para análise no campo de pesquisa da psicologia educacional e de outras áreas, segundo a abordagem teórico-metodológica de Aguiar e Ozella (2006; 2013), justifica-se, pois os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. Afinal, “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (Marx, 2008, p. 1080).

Por isso, ao criarem o procedimento metodológico de análise e interpretação NS, os referidos autores não tinham a intenção de construir um procedimento qualquer de investigação, mas um recurso que auxiliasse o pesquisador no processo de organização e análise das significações produzidas pelos sujeitos de pesquisa, diante da realidade histórica obscura. Para isso, sugeriram uma estrutura organizativa: leituras sistemáticas do material transcrito, identificação de pré-indicadores, articulação de pré-indicadores em indicadores, articulação de indicadores para organização dos NS e interpretação intra e internúcleos.

Esse procedimento não pretende obrigar o pesquisador a cumprir rigidamente, de maneira mecânica e linear, os momentos apresentados. Para que isso não ocorra, a apropriação dos pressupostos do método MHD é essencial. Tendo o pesquisador domínio desses pressupostos, podem surgir, no movimento analítico, novos modos de organizar e analisar os dados, como constataremos adiante.

Cabe ressaltar que o surgimento de novos modos de organizar e analisar os dados dependerá da realidade estudada: com um sujeito, com grupos ou com diferentes informações produzidas em entrevistas, em grupos de discussão etc. A ideia é que os momentos de análise e interpretação, sugeridos na produção dos NS, mantenham seu movimento em espiral, de

forma sempre transitória, com múltiplas elaborações compreendidas como sínteses provisórias.

Nessa perspectiva de elaboração de sínteses provisórias, os pesquisadores, com os dados produzidos, devem ter em mente que a unidade de análise é a palavra com significado. Sabemos que não se trata de qualquer palavra, e sim daquela que contém a totalidade do sujeito e é constituída por essa totalidade (Vygotsky, 2009). A palavra com significado encontra-se no empírico, no concreto real e no caótico e se constitui como ponto de partida para a compreensão do fenômeno que se pretende estudar.

As leituras sistemáticas do material verbalizado (entrevistas, sessões reflexivas, reuniões e outros), primeira etapa do recurso teórico-metodológico apresentado, são primordiais para que o pesquisador conheça de modo mais aprofundado a realidade que está estudando e, assim, possa situá-la na instância histórica local, social, cultural, política e ideológica. Nesse momento, sugerimos avançar para a etapa seguinte do procedimento NS: o levantamento dos pré-indicadores.

No levantamento dos pré-indicadores, o pesquisador parte do empírico, do que é instantaneamente visível, do todo ainda caótico, expresso na fala do sujeito. Esse é o momento em que se deve observar e analisar aspectos singulares da fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional e suas insinuações, para entender o sujeito, mas não isolado das determinações históricas, sociais e culturais que o constituem. O que se quer compreender é um sujeito singular, social e histórico, e, desse jeito, justifica-se apreendê-lo sob o ponto de vista sócio-histórico: um sujeito que contém o mundo social e o expressa por meio de sua subjetividade.

Os aspectos visíveis levantados nos pré-indicadores, ou seja, na fala do sujeito, embora revelem apenas o lado aparente do fenômeno estudado, indicam, em primeira instância, construções individuais e sociais, entendidas como teses iniciais desse sujeito sócio-histórico, que podem ser superadas durante o processo de análise. Nessa etapa, os pré-indicadores podem ser destacados de diferentes maneiras: negritados, sublinhados, coloridos ou de acordo com a escolha do pesquisador. Para reforçar esse passo e situá-lo como essencial na análise do todo, ressaltamos que “[...] o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto e tornando-os relativamente independentes” (Kosik, 2002, p. 57).

Na etapa seguinte do procedimento NS, os indicadores sugerem momentos analíticos que avançam para o pensamento concreto. Há a articulação dos pré-indicadores empíricos com suas semelhanças, suas complementaridades e suas contradições. Desse modo, colocam as teses iniciais – pré-indicadores – em xeque (antítese), ao serem confrontadas com uma nova articulação que revela um momento analítico agregador de outros/novos elementos, favorecendo uma apreensão mais totalizante do sujeito, que aponte para a superação da tese inicial. Continuamos esse processo chegando a vários indicadores que, novamente, em um movimento de articulação dialética, irão compor a próxima etapa, os núcleos de significação.

É na produção dos NS que serão elaboradas sínteses, entendidas como teorizações que explicitam, explicam e interpretam o fenômeno estudado, considerando os determinantes da amplitude da realidade social e histórica que o constituem. Será nesse momento analítico-interpretativo que surgirão novos conteúdos, sobrevivendo da análise que considera a contraditoriedade e a dialeticidade do real, contidas nos significados das palavras, base material da qual partimos.

É fundamental que, nesse processo de teorização, seja observada a literatura produzida sobre o fenômeno em relevo. Com base na literatura, poder-se-á confirmar ou negar o que vem sendo classificado como verídico e, nesse movimento científico, contribuir com a produção de novos conhecimentos.

Diante desse entendimento, confirmamos que interpretar a totalidade, sem as mediações, é algo abstrato e passível de equívocos, pois, como afirma Mészáros (2013, p. 58):

[...] a totalidade social existe por e nessas mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos – isto é, as totalidades parciais – se ligam uns aos outros em um complexo dinâmico geral que se altera e se modifica o tempo todo.

Há, no procedimento dos NS, análises intra e internúcleos que compõem duas fases distintas. A primeira, a fase intranúcleo, analisa e interpreta o conjunto de indicadores que constituíram o núcleo, ou seja, sua totalidade. Nesse movimento analítico-interpretativo, apoiados nas categorias do materialismo histórico e dialético, procuramos explicar as mediações constitutivas do fenômeno e alcançar as sínteses teóricas elucidativas das significações dos sujeitos participantes da pesquisa.

A segunda fase analítica dos NS, a internúcleos, ocupa-se das discussões teóricas suscitadas na primeira e busca sínteses ainda mais refinadas para interpretar e explicar o fenômeno estudado em uma totalidade mais ampla. O intuito é penetrar e se apropriar da realidade abordada e, com isso, tecer considerações que, nesse momento da análise, reúnem melhores condições teóricas para explicar os nexos que compõem a totalidade histórica do fenômeno em evidência. Com essa apropriação explicativa, as teorizações produzidas nas análises internúcleos ganham grande força, podendo ser referência para pensar e explicar outros fenômenos próximos e/ou articulados.

Na lógica dialética, buscamos, por meio dos NS, analisar e interpretar a realidade concreta e apresentar discussões críticas sobre essa realidade. Pode-se dizer que há, nesse momento de produção dos NS, um retorno ao concreto, mas um retorno com qualidade superior, com nível de abstração diferente do inicial, capaz de explicar a realidade concretamente pensada.

A seguir, com intuito de aprofundar o entendimento dos NS utilizados em situação de grupo, apresentamos a QM.

Questão mediadora: uma proposta de recurso metodológico de análise de grupo

A questão mediadora surgiu no desenvolvimento da tese *A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre "ser professor", produzidas em um processo de pesquisa e formação.*

A investigação de doutorado originou-se articulada à pesquisa *A dimensão subjetiva dos processos educacionais*, realizada por um grupo de pesquisa de uma universidade privada na cidade de São Paulo. Desde 2002, o grupo vem produzindo conhecimento cada vez mais aprofundado sobre os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente. Para isso, desenvolvem um modo de pesquisa que inclui ações interventivas nos processos educacionais, mais especificamente na escola, envolvendo a formação de professores e gestores. O processo de pesquisa do grupo ancora-se na perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica (PSH), fundamentada no materialismo histórico e dialético, e toma como referencial metodológico a pesquisa crítica de colaboração – PCCol (Magalhães, 2011).

A tese defendida foi a de que professores e gestores, ao participarem de processos formativos mediados por conteúdos delineados com base em temáticas suscitadas na escola e planejados segundo perspectiva da PSH, poderiam produzir novas significações sobre ser professor, afetando, de modo transformador, a dimensão subjetiva da docência. Essa tese foi considerada sustentável por ter como situação de estudo um trabalho de pesquisa e de formação que foi intencionalmente direcionado para produção de conhecimento científico e de transformação da realidade social e educacional brasileira, tendo como eixo direcionador a crítica metodológica apreendida por Karl Marx, L.S. Vygotsky e István Mészáros.

Importante salientar que esse modo de produzir conhecimento e atuar em processos formativos busca romper paradigmas tecnicistas que permeiam a realidade educacional, promovendo, por meio de diferentes ações, a educação emancipadora, menos alienada e que considera o momento histórico atual. Tendo isso em vista, a indicação dos dados, com base na análise e na interpretação, possibilitou apreender a dimensão subjetiva da docência e perceber movimentos indicativos de possível transformação da realidade, na direção da crítica, da desalienação e da emancipação humana, conforme destacaremos adiante.

A base de sustentação teórica da pesquisa teve como ponto de partida o pensamento de Lev S. Vygotsky (1896-1934) e seus seguidores, bem como as contribuições de Karl Marx (1818-1883) e de Friedrich Engels (1820-1895), por entender que estes últimos constituem a gênese da psicologia proposta por Vygotsky. Dialogamos também com autores contemporâneos que aprofundaram o conhecimento na PSH (Aguiar; Bock, 2016; Furtado, 2011; Bock; Gonçalves, 2009; Aguiar; Ozellas, 2006) e ampliaram seu entendimento na área educacional. Trouxemos, ainda, contribuições de diferentes autores da educação, mais especificamente da pedagogia histórico-crítica, da psicologia e da filosofia da educação.

O campo e os sujeitos da pesquisa foram formados por duas escolas públicas de educação básica da cidade de São Paulo, uma da rede estadual e outra da rede municipal, denominadas escolas colaboradoras 1 e 2 (EC1 e EC2). A pesquisa contou com 40 sujeitos, entre eles, professores, gestores e pesquisadores. Para produção dos dados, realizamos encontros – “sessões reflexivas” – com temas suscitados nas escolas, gravados e filmados com o consentimento prévio dos participantes.

Cabe ressaltar que os dados utilizados no estudo integram o banco do referido grupo de pesquisa. O planejamento e a condução dos encontros foram realizados na disciplina-projeto *A dimensão subjetiva dos processos educacionais*.

Para produção deste artigo, utilizamos os dados produzidos no campo de pesquisa EC2 – uma escola de educação básica da rede pública municipal de São Paulo que contempla ensino fundamental do 1º ao 9º ano e educação de jovens e adultos. À época da investigação, a unidade escolar contava com aproximadamente 1.200 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Na EC2, a pesquisa foi desenvolvida com três grupos de professores, com 10 a 15 participantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Cada grupo estabeleceu uma temática a ser trabalhada: autoconhecimento e direitos humanos, educação inclusiva e educação alimentar nutricional.

Neste estudo, tomamos os dados produzidos no primeiro encontro – integrante da sequência de quatro encontros com professores da EC2 – que tinha como temática central o autoconhecimento. A escolha do tema justifica-se pelo fato de os professores estarem engajados em um projeto que envolvia o conteúdo em questão e julgarem importante seu aprofundamento. Tudo isso foi acordado em reuniões específicas entre representantes da escola e pesquisadores.

O objetivo principal dos encontros com professores e gestores, planejados pelo grupo, consistiu em promover meios para que os participantes refletissem de forma mais ampla e complexa a respeito do tema “autoconhecimento” e, desse modo, produzissem novas significações sobre ser professor, contribuindo para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo, inclusive dos pesquisadores, conforme defende Magalhães (2007; 2009; 2011) na pesquisa crítica de colaboração. Cabe lembrar que o grupo utilizou a PCCol como referência metodológica na condução dos encontros formativos.

A intenção dos pesquisadores era, nos encontros formativos, promover momentos em que os pensamentos pudessem ser elevados para além da esfera cotidiana (Heller, 2008), favorecendo o movimento da crítica sobre a realidade, que abrange as próprias atividades do dia a dia, considerando as condições histórico-sociais.

Após discussão no grupo de pesquisa acerca de como conduzir a primeira sessão reflexiva a respeito de autoconhecimento, ponderamos sobre uma dinâmica com dois bonecos representativos de figuras que poderiam se constituir como motivos favoráveis à reflexão proposta: um

boneco-professor e um boneco-alienígena. Ambos seriam confeccionados com papel *kraft* e afixados em local de boa visibilidade a todos os participantes, que poderiam se servir de materiais como pincel atômico, folhas de papel sulfite, canetas esferográficas, fita crepe e/ou fita durex.

Ressaltamos que a estratégia formativa planejada e utilizada pelos pesquisadores denominou-se *Diálogo entre professores e um alienígena (E.T.)* e teve como referência trabalhos realizados por Ana Bock¹ e seu grupo de pesquisa. No primeiro encontro, o propósito foi conhecer os participantes e nos aproximar deles por meio da figura de um alienígena, estabelecendo um diálogo entre pesquisadores e docentes sobre ser professor.

Esperávamos também, com a referida estratégia, que o alienígena, aquele que assume a posição de nada saber, ao fazer perguntas aos docentes sobre ser professor, criasse condições favoráveis para que os participantes produzissem significações que revelassem aspectos da dimensão subjetiva dos processos educacionais.

O primeiro momento ocorreu com a realização da apresentação dos participantes, professores e pesquisadores. Em seguida, houve o esclarecimento da estrutura da atividade pensada para os três encontros voltados à temática "autoconhecimento", bem como a explicação da intenção do grupo de pesquisa de contribuir com os projetos desenvolvidos na escola.

Em continuidade, socializamos a proposta pensada para aquele encontro e, mediante aceitação dos participantes, lemos um trecho do livro *Ei, tem alguém aí?* (Gaarder, 1997), para ilustrar uma situação de encontro entre um menino e um extraterrestre (E.T.) Assim, propusemos que, nessas condições, poderiam ser produzidas significações decorrentes de uma relação entre um ser humano e um E.T., de modo que ambos se compreendessem.

Após a apresentação dos dois bonecos representativos, organizamos a atividade com os professores, dividindo-os em dois grupos, com cinco componentes cada. Explicamos que o alienígena faria algumas perguntas ao grupo: (1) O que é professor? (2) Vocês são professores? (3) Como é que a gente vira professor? (4) O que vocês estão fazendo aqui hoje?

Mediante essas perguntas, cada grupo discutiu e redigiu uma resposta. A orientação era a de que o grupo precisaria chegar a um consenso. Entendemos que isso favoreceria o debate sobre as possíveis respostas ao E.T. A socialização das respostas deu-se por meio da leitura feita por representantes dos grupos, após um tempo combinado para as discussões. Na sequência, depois da comunicação e da problematização das respostas, no coletivo, realizamos a síntese do encontro, contemplando as objetivações produzidas pelo grupo. O encontro foi filmado, gravado e transcrito com autorização prévia dos participantes.

A organização, a análise e a interpretação dos dados foram feitas conforme orientação do recurso metodológico núcleos de significação. Portanto, inicialmente, fizemos leituras sistemáticas do material produzido, isto é, das falas dos participantes, provenientes dos diálogos ocorridos

¹ Psicóloga e docente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SF).

nesse primeiro encontro, para, em seguida, darmos continuidade às etapas, conforme propõe o procedimento teórico-metodológico NS. No entanto, no momento das leituras reiterativas, surgiu um problema: como organizar, analisar e interpretar dados produzidos em situação de grupo de discussão, utilizando o procedimento NS, se até o momento isso era feito com um ou com poucos sujeitos?

Para responder a essa questão, entendemos ser necessário expor detalhadamente como se deu a organização dos dados produzidos em grupo. Para isso, explicamos primeiramente dois fenômenos apreendidos no movimento de análise e tomados por nós como estruturantes do processo analítico: os blocos dialógicos (BD) e a QM, foco deste artigo. Tanto um como outro existem como fenômenos da realidade e, ao serem identificados e apreendidos no movimento de análise, coube a nós buscarmos uma forma de descrevê-los e explicá-los, nomeando-os conforme apontado.

Os blocos dialógicos

Com base nas leituras sistemáticas do material produzido, especificamente no primeiro encontro da EC2, ao levantarmos os pré-indicadores, notamos que, nas discussões dos pequenos grupos, denominadas discussão intragrupo 1 (DIG1) e discussão intragrupo 2 (DIG2), ocorriam diálogos sobre as perguntas do E.T.² que pareciam constituir um bloco dialógico. Esse BD se caracterizava por um conjunto de falas que mantinham entre si um eixo organizador que, se rompido, poderia prejudicar o entendimento e a apreensão do processo em que os envolvidos produziam suas significações sobre ser professor. Estamos falando de uma estrutura dialógica criada pelo grupo que se traduz como fonte de conhecimento para o investigador de elementos constitutivos importantes dos processos de significação de cada participante do diálogo, seja com a participação do pesquisador, seja entre os próprios participantes. Essa estrutura dialógica é produzida na relação do grupo, constituída por múltiplas mediações que atravessam as falas dos sujeitos e são objetivadas nas significações do grupo.

Sobre a importância e a qualidade dos diálogos que podem ser gerados entre o pesquisador e os participantes e entre os próprios participantes, nas pesquisas de base qualitativa, Rey (2011, p. 85) nos alerta que “neles se desenvolve a identificação dos participantes com o problema, assim como a identificação deles como grupo”. O autor entende que “a trama de diálogos no curso da pesquisa adquire uma organização própria, em que os participantes se convertem em sujeitos ativos que não só respondem às perguntas formuladas pelo pesquisador, mas constroem suas próprias perguntas e reflexões” (Rey, 2011, p. 86). Ressalta, ainda, que a posição ativa assumida pelos participantes permite o compartilhamento de reflexões muitas vezes inauguradas naquele momento.

De alguma maneira, as perguntas do E.T. movimentaram o grupo de professores, deram o eixo inicial, não apenas para apresentar respostas

² Personagem usado pelos pesquisadores com o objetivo de propiciar uma situação para que os participantes explicassem o que é ser professor a alguém que nada sabe sobre isso. As perguntas do E.T. foram as seguintes: (1) o que é professor?; (2) vocês são professores?; (3) como é que a gente vira professor?; (4) o que vocês estão fazendo aqui hoje?

prontas a ele, mas para instigar os participantes a repensar suas respostas e compartilhá-las com o grupo.

Fica claro que as perguntas integravam esse movimento, visto que foram intencionalmente pensadas para isso. Contudo, surgiram outras falas nos grupos que, como aquelas dos pesquisadores, carregavam muitas e complexas intencionalidades. Essas falas, que constituíam as questões iniciais, apareceram como desdobramentos, uma vez que os sujeitos participavam a seu modo, com base em suas significações, estabelecendo outras reflexões que compuseram um bloco de significações que não podem ser fragmentadas, para que não se perca o processo dialógico composto pelas significações, o que levaria a comprometer a apreensão historicamente produzida nesse espaço grupal.

Quando falamos de produção de diálogo, nesse caso específico, remetemo-nos a um processo ativo de ouvirmos o outro atentamente, de sermos afetados e de direcionarmos a conversa com uma intencionalidade que considera as falas do grupo como um todo. O que estamos dizendo é que o diálogo produzido na situação de grupo tem mediação determinada, inicialmente, por uma intencionalidade do pesquisador e, posteriormente pelas mediações dos participantes.

Ao pensarmos em BD, devemos ter em mente as unidades categoriais que compõem os pares dialéticos “pensamento e linguagem” e “sentido e significado”, unidades de contrários que, mantidas suas especificidades, são dependentes.

A intencionalidade e a carga emocional das falas que compõem o BD expressam, em alguma medida, o modo de pensar, sentir e agir daqueles que falam. Esse modo revelador da trama se estabelece no grupo concreto, com pessoas, questões e condições específicas estabelecidas naquele espaço e naquele tempo histórico daquele grupo singular.

Partindo da relação inter e intrasubjetiva que ocorre no diálogo, como o estamos concebendo, os participantes do grupo podem reorganizar seu pensamento e, ao mesmo tempo, suas falas, baseadas em múltiplas e complexas mediações do processo de significação produzido no interior do grupo, entendendo mediação como um elemento que viabiliza e organiza a relação humana. Afirmamos isso com base em Vygotsky (2009), em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*.

Das discussões ocorridas nos grupos, destacamos alguns trechos nos quais é perceptível que os professores, mediante o empenho em elaborar a resposta para o E.T. e se posicionar diante do grupo, sinalizam qualidades de participação diferenciada. Isso é essencial ao pesquisador; é algo que só poderá ser notado e avaliado *a posteriori*, no processo analítico-interpretativo. No movimento de participação diferenciada dos professores e gestores, foram identificadas falas que mobilizaram o grupo a avançar no entendimento de determinados assuntos. Essas falas foram nomeadas “questões mediadoras”.

A questão mediadora

A questão mediadora aparece como eixo organizador de um BD, como fenômeno a ser apreendido em sua totalidade, a fim de entender a dinâmica constitutiva do grupo. Isso acarreta, como procedimento de análise, o cuidado de, ao articular os pré-indicadores, considerar a totalidade do diálogo do grupo, não perder os múltiplos vínculos estabelecidos entre as falas, entendendo que cada uma só será compreendida à luz do todo, das falas produzidas em torno do eixo organizador (a QM), observando as múltiplas e complexas mediações.

Desse modo, a QM se constitui como elemento que afeta a dinâmica do grupo, que gesta um movimento inicial, mediante o qual os sujeitos históricos e individuais, participantes do grupo, foram apropriando-se, reconfigurando-se e ressignificando suas falas, criando um movimento em que todos se constituem mutuamente.

Foram essas mediações que favoreceram os movimentos de reflexão do grupo e, ainda, o processo de identificação das contradições, baseadas nas significações produzidas naquele espaço intersubjetivo, contradições de difícil percepção no discurso aparente, podendo ser, em uma análise pífia, confundidas com falas ambíguas ou incoerentes, próprias do ser humano.

As relações humanas, compreendidas como sociais e históricas, são constituídas na realidade dialética, marcadas pela contradição e objetivadas por meio de diferentes mediações. Essas mediações se interpõem nas relações humanas como um centro organizador e gerador de conflitos e novas contradições. Segundo Severino (2002), mediação é "uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude" (Severino, 2002, p. 44).

No processo dialógico de pensar o que e como responder às questões do E.T., no primeiro encontro da EC1, os participantes elaboraram diferentes significações para expressar o que sabiam, revelando, assim, elementos constitutivos da docência com detalhes pouco claros até o momento, inclusive para eles.

Durante o processo analítico dos diálogos, constatamos que os docentes foram produzindo falas que geraram novas movimentações na dinâmica do grupo. Essas falas foram identificadas por nós como questões mediadoras, por provocarem, de algum modo, um movimento de reflexão e avanço na compreensão da realidade, considerando que essa situação de diálogo experimentada foi provocada intencionalmente, por meio do planejamento do grupo, almejando a produção de significações e ressignificações sobre ser professor.

Ressaltamos que não basta uma boa fala para propiciar desenvolvimento, com o propósito de ampliar o entendimento sobre a realidade, de "desalienar" e de transformar o sujeito e a realidade circunscrita a ele, quando sabemos que o sujeito é síntese de múltiplas determinações. Sendo assim, devemos considerar em nossas análises os diferentes determinantes históricos,

sociais, culturais e individuais que se condensam e que compõem um determinado grupo nas falas dos participantes, entre eles, os pesquisadores. Portanto, as condições objetivas e subjetivas (consignas, formas de condução, tipo de papéis dos participantes, relações hierárquicas, instituição etc.) são elementos a serem apreciados na análise.

Enfatizamos que, em nosso estudo, partimos do micro, ou seja, das falas (pré-indicadores) que constituem o BD e expressam certos movimentos particulares, mas são sociais ao mesmo tempo. Logo, partimos desse particular, das falas que se chocam, complementam-se e se negam, para o entendimento de sua constituição na relação com a totalidade.

Podemos ouvir algo e simplesmente concordar ou discordar, sem elaborarmos explicações reflexivas. Isso ocorre por vários motivos: falta de interesse, receio de exposição, desânimo, não entendimento do assunto, entre outros. Agimos “no automático”, aceitando ou discordando de algo e permanecendo na superficialidade ou na zona de conforto.

Nosso entendimento é que a QM pode quebrar a barreira da zona de conforto, por conter a intencionalidade de provocar o outro para entrar no debate. Portanto, percebemos nela um diferencial em relação a outras questões que permitem deixar a discussão no nível da aparência. A QM possibilita “uma análise não unilateral, baseada não apenas no uso dos conceitos de confirmação e legitimação” (Cury, 1985, p. 32). Isso será esclarecido no processo analítico que compõe os NS.

Expomos no Quadro 1 a organização, seguida pelo processo analítico, dos dados utilizando BDs e QMs.

Quadro 1 – Organização dos dados

Blocos dialógicos (conjunto de pré-indicadores – falas dos participantes)		Indicadores
DIG1	<p>QM: “Como você explica pra uma criança como é ser professor?”.</p> <p>BD: “E a função de mediar os conhecimentos...”. “Mas, o que é ser um educador? Vai complicar mais ainda, coitadinho”. “O que é ser professor? É ensinar. Ensinar até a lavar a mão...”. “... mas ensinar como?”. “Você tem que falar e dar exemplo”. “Professor é um ator... uma pessoa que media o conhecimento universal”. “Mas, o E.T. não sabe o que é isso”. “Uma pessoa que ajuda os outros a saberem mais sobre algumas coisas”. “Isso é legal”.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Professor ajuda outros a aprenderem coisas.2. Ser professor exige saber como ensinar (estratégias).

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar, no processo analítico-interpretativo dos BDs, a fim de se produzirem os indicadores, o movimento que a QM provocou no grupo até os participantes chegarem a uma síntese provisória sobre o assunto debatido. Percebemos o empenho dos participantes em elaborar uma resposta ao E.T. que explicasse o que é ser professor de uma maneira simples, para

que qualquer pessoa, até mesmo uma criança, sem a linguagem técnica da pedagogia, pudesse entender.

Podemos dizer, respaldados pelo método MHD, que buscamos apreender o processo de produção das significações geradas naquele conjunto de ideias que indicam uma síntese precária e provisória do grupo sobre determinado conteúdo, mas que revelam sua materialidade ao assimilarmos a totalidade do pensamento. Essa síntese coletiva é que apontará um ou mais indicadores, os quais carregarão a materialidade das significações do grupo, analisadas e interpretadas pelo pesquisador, de modo a se aproximar cada vez mais da realidade constituída pelas significações dos sujeitos que a vivem, isto é, da realidade concreta.

Vimos que a organização das falas dos sujeitos em BDs, com base em uma QM que assume o papel de eixo organizador das significações criadas por determinado grupo, parece ser relevante nas pesquisas com dados produzidos em situação coletiva de discussão que tenha um número reduzido de pessoas, conforme observamos e constatamos.

A fala de um, no grupo de discussão, é constituída pela mediação da fala dos demais participantes, e esta é constituída pela mediação da fala de cada um, movimento que representa uma dinâmica própria do grupo. A QM pode ser – e percebemos que cumpre esse papel em algumas situações – um instrumento favorecedor da apreensão do movimento dialético que constitui o grupo e os seus participantes.

A QM articula falas/conteúdos em um BD, ao mesmo tempo que os BDs nos indicam a existência da QM. A apreensão do BD favorece a não fragmentação de falas que compõem um diálogo que, se rompido, correria o risco de perder o movimento constitutivo de produção de significações daquele grupo, favorecedoras ou não de desenvolvimento dos participantes, conforme explicaremos adiante.

Em síntese, ao nos depararmos com os diálogos produzidos no grupo, verificamos a necessidade de colocar uma lente de aumento em alguns momentos, por indicarem uma determinada qualidade de articulação entre falas/significações que parece ter como um dos elementos formadores uma mediação específica, uma QM (fala/significação de alguém) que logo a seguir poderá ou não ser substituída por outra.

Se não considerarmos a especificidade desse movimento, ou da QM, corremos o risco de ignorar uma trama constitutiva que deverá ser apreendida e interpretada à luz do todo, tanto para que possamos levantar teses sobre o que movimenta o processo de significações de um grupo quanto para que possamos, no momento de análise e de interpretação, considerar a dialética e a específica articulação entre as falas como algo a ser observado no processo de organização dos pré-indicadores e dos indicadores.

Na sequência do processo de organização e de análise dos dados, prosseguimos com o agrupamento dos indicadores e a produção dos núcleos de significação. Cabe destacar que o agrupamento de indicadores em um conjunto é feito de acordo com os critérios de “similaridade”,

“complementaridade” e/ou “contraposição” (Aguiar; Ozella, 2006; 2013). Lembramos que esses critérios estão imbuídos no método, portanto, o conjunto de indicadores se constitui ao serem articulados entre si, considerando as múltiplas e complexas mediações, condensadas na totalidade de cada um deles, compondo, assim, uma totalidade mais ampla, um NS. Desse modo, o pesquisador, assegurado pelo rigor teórico-metodológico das categorias do método materialista histórico e dialético, poderá interpretar e explicar a realidade estudada com mais profundidade.

Até o momento, constatamos que a QM é gerada em lugares e momentos específicos no processo de articulação de ideias entre sujeitos em situação de diálogo. Ela ajuda a explicar a dinâmica de mudança qualitativa do pensamento dos sujeitos em situação social de desenvolvimento, isto é, configura-se como um momento inicial gerador de mudanças significativas no modo de pensar, entendendo que a situação social de desenvolvimento pode ser potencializada no processo vivido pelos sujeitos em determinados espaço e tempo, como observamos na pesquisa e na formação proposta pelo grupo.

Vygotsky (2009) afirma que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce por meio das palavras. A palavra, desprovida de pensamento, é morta, e o pensamento, não expresso por palavras, permanece obscuro. A relação entre eles não é, no entanto, formada e imutável, surge e modifica-se ao longo do desenvolvimento do ser humano.

Pensamento e linguagem constituem-se mutuamente, são inseparáveis. Todavia, o pensamento não é, em sua totalidade, expresso na linguagem, como em um processo mecanizado de relação causal. Trata-se, pois, de uma relação processual, dinâmica e modificável. Assim, o pensamento pode ou não se concretizar por meio da linguagem.

Vygotsky (2009) critica as visões psicológicas em que pensamento e linguagem são vistos ora como elementos isolados, ora como unidade sem diferenciação, ambas fragilizadas pelo caráter dicotômico e imutável. O autor avança na análise do pensamento e da linguagem ao utilizar o método dialético para explicar como ambos se constituem sem, com isso, perder suas especificidades.

Diante dessa explicação, entendemos a QM como possibilitadora da apreensão de movimentos de articulação entre pensamento e linguagem, explicitando assim, a unidade que os condensa e os diferencia ao mesmo tempo. Isso é possível, por meio da identificação da QM em um BD, da apreensão de momentos em que participantes de grupos de discussão produzem seu modo de pensar sobre determinado assunto e, mediante um embate de ideias, conseguem refinar seus pensamentos. Isso não ocorre por acaso. Ocorre porque os integrantes estão engajados em elaborar sínteses acerca de certo assunto de interesse mútuo e são instigados a reelaborar o que pensam e a objetivar, de modo cada vez mais refinado, o que produzem coletivamente: as significações daquele grupo.

Defendemos que a QM oferece condições para reconhecer, mesmo que sutilmente, movimentos de significação, em que o sujeito, afetado

pela fala de outros, avança na produção de novos sentidos e significados, reconfigurando seu modo de pensar. Nesse movimento de produzir novas significações em situação dialógica, os participantes do grupo mostram indícios de aprendizagem e desenvolvimento.

O desenvolvimento é “um processo dialético complexo” caracterizado pela “metamorfose ou transformação qualitativa” das funções superiores (Vygotsky, 2007, p. 80). Não podemos ter certeza de que houve desenvolvimento dos participantes da pesquisa e da formação do grupo, mas podemos afirmar que houve indícios de existência de desenvolvimento em determinados grupos, ao analisarmos o movimento desencadeado por QMs, sob o prisma da teoria vygotskyana e munidos dos princípios e dos fundamentos do método do MHD. Para estabelecer o que entendemos como indício de existência de desenvolvimento, recorremos ao conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), que chama nossa atenção para os processos de desenvolvimento do ser humano que ainda se encontra em fase embrionária, em iminência de se realizarem; não define, portanto, que haverá desenvolvimento. Vygotsky (2007, p. 103) afirma que os “processos internos de desenvolvimento” são capazes de se realizar quando o ser humano está em situação de aprendizagem, em colaboração com seus companheiros. De acordo com o pensamento do autor, podemos concluir que a aprendizagem em situação de grupo permite que os participantes penetrem na vida intelectual uns dos outros, favorecendo o desenvolvimento individual e coletivo.

Não pretendemos nos aprofundar no conceito de aprendizagem, mas também não podemos deixá-lo de lado quando falamos de desenvolvimento. Não podemos confundir esses conceitos. O aprendizado, que se dá na relação sempre mediada entre os seres humanos, “desperta vários processos internos de desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, p. 103), mas não se confunde com ele, ou seja, não há uma relação de identidade entre eles, pois formam uma unidade dialética.

Os participantes, ao debaterem determinado conteúdo em grupo, evidenciaram o que sabiam sobre aquilo, isto é, evidenciaram certa “zona de desenvolvimento real” (Vygotsky, 2007). Sendo o grupo de professores e gestores composto por docentes de diferentes áreas, os participantes tiveram a oportunidade de se confrontar com visões diversas de pessoas com experiências distintas, colocando em xeque o que sabiam e o que não sabiam sobre os assuntos debatidos. Podemos dizer que, no processo de produção de sínteses para representar o que o grupo sabia naquele momento sobre o assunto em questão, novos conhecimentos foram sendo gestados por cada integrante, revelando certa ZDI.

Tentamos apreender em nossas análises, com o recurso da QM, o movimento embrionário gerado no grupo para produzir novos conhecimentos ou novas significações. Em outras palavras, tentamos localizar e apreender o processo em que o grupo, a partir do engajamento de cada integrante, tentou superar a contradição básica entre o que são

capazes de dizer acerca de determinado assunto (o que sabem), suas necessidades e desejos (o que gostariam de saber) e as possibilidades do ambiente (o conhecimento oferecido pelo grupo).

Considerações finais

No movimento construído pelos grupos de pesquisa e formação, que contemplaram as significações de cada participante, pudemos identificar que, ao produzirem sínteses do assunto que estavam debatendo, revelaram ter ampliado seus conhecimentos, e, de acordo com o método adotado, essa ampliação de conhecimento reverbera modificações qualitativas na escola e no modo de ser docente, potencializando maior engajamento daqueles profissionais na formação continuada, com vistas a práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Nessa direção, sugerimos a QM não apenas como procedimento analítico auxiliar de dados forjados no movimento de pesquisa em grupo, mas também como recurso metodológico na própria atividade de processo formativo, como o de pesquisa e formação. A nosso ver, os movimentos provocados pela QM tencionam mobilizações críticas, com o intuito de criar e evidenciar possíveis transformações na realidade – como a constatação, no movimento de percepção do grupo pesquisado, da falta de um trabalho coletivo efetivo na escola, no qual haja planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas do cotidiano – e, ao mesmo tempo, apontar a necessidade e o interesse em construir um trabalho coletivo que fortaleça ainda mais os vínculos entre os pares, com intencionalidade teórica de provocar situações de desenvolvimento e de aprendizagem.

Não podemos afirmar, *a priori*, que a consigna do pesquisador ou do formador vai mobilizar o grupo de maneira a provocar engajamento e participação dos integrantes, isto é, se a fala do pesquisador é ou será uma QM. A QM se constitui na relação do grupo, no embate dialógico, portanto só se revela *a posteriori*, no processo de análise e interpretação dos dados. Podemos até planejar possíveis QMs, no entanto, sua função mediadora só se realizará na articulação dialética das significações produzidas no e pelo grupo.

Com base na pesquisa, podemos dizer que a QM se configura como um potente recurso metodológico nos processos formativos, ao ser reconhecida e utilizada para movimentar grupos na produção de conhecimento sistematizado, em colaboração crítica (Magalhães, 2011) entre diferentes parceiros, considerando a ZDI instaurada nos espaços sociais de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, consideramos imprescindível aprofundar e aperfeiçoar os estudos sobre o uso da QM na formação continuada.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. *A dimensão subjetiva da realidade*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FURTADO, O. *Trabalho e solidariedade*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GAARDER, J. *Ei! Tem alguém aí?* Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 97-113.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO,

S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p. 13-26.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, I. *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013.

REY, G. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em 22 de janeiro de 2018.

Aprovado em 10 de julho de 2018.

A construção social da infância e a Maricota sem dona: fragmentos narrativos na pesquisa em educação

Kelly Werle^{I, II}

Cláudia Ribeiro Bellochio^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3513>

Resumo

O artigo apresenta uma discussão sobre a construção social da infância com base na interlocução entre elementos teóricos da sociologia da infância, uma obra literária infantil, *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985), e alguns fragmentos de Walter Benjamin (1987, 1994a, 1994b, 1994c, 2005). Metodologicamente, para a construção da materialidade da pesquisa, problematiza-se a experiência do Narrador (Benjamin, 1994c) e o olhar para a diversidade de infâncias vivenciadas em diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos, com o objetivo de proporcionar a visibilidade e a valorização das culturas da infância. Como contribuições da pesquisa, reconhecem-se as crianças como sujeitos sociais ativos, históricos, de direitos, produtores de culturas, por meio da relação com os seus pares. Com o artigo, evidencia-se a centralidade da produção da cultura de pares na infância, que consiste em obter integração, inserção e reconhecimento social, de modo a conquistar autonomia.

Palavras-chave: culturas da infância; experiência; narrativas.

^I Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <kelly_werle@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9392-1412>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <claudiabellochio@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-3042-300X>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The social construction of childhood and Maricota sem dona: narrative fragments in education research

This article discusses the social construction of childhood underpinned in the dialogue among theoretical elements from the sociology of childhood; a child-targeted literary work, Maricota sem dona (Mazzetti, 1985); and some of Walter Benjamin's fragments (1987, 1994a, 1994b, 1994c, 2005). Methodology-wise, to build-up this research's materiality, there is a problematization of the Narrator's experience (Benjamin, 1994c) and of the view of the child diversity experienced in different social, cultural, ethnic, economic and political contexts, aiming to give visibility and appreciation to the cultures of childhood. As for the contributions of this research, children are acknowledged as social subjects that are active and historical, as well as owners of rights and producers of culture, through their peer relationships. This article also emphasizes the centrality of the production of the peer culture in childhood, which is about getting integration, insertion and social acknowledgement, in order to have autonomy.

Keywords: cultures of childhood; experience; narratives.

A construção social da infância com base em uma interlocução entre a sociologia da infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2002, 2003, 2005, 2007; Qvortrup, 2011), a obra literária infantil *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985) e alguns fragmentos narrativos inspirados em Walter Benjamin (1987, 1994a, 1994b, 1994c, 2005) é o objeto central de discussão deste artigo. Inicialmente, realizamos algumas reflexões considerando estudos de Benjamin (2005, 1994c) acerca da experiência e do Narrador; posteriormente, aportamos fragmentos narrativos da pesquisa de Werle (2015) para estabelecer relações entre a infância e a experiência com a obra literária infantil. Em seguida, apresentamos o conteúdo do livro infantil, seguido pelas problematizações e análises relacionadas à sociologia da infância.

A construção do conhecimento passa por vias que transcendem a percepção da razão, do pensamento lógico, linear e estruturado. Conhecer implica estabelecer relações, tensões, afetos e sentidos, os quais passam pela experiência com o que se deseja conhecer. O ato de conhecer envolve-se na experiência sensível e estética, internalizada e sentida.

Em meio à busca por compreender esses modos de construção de conhecimentos na e acerca da infância para estruturar metodologicamente esta pesquisa, procurando sentidos entre memórias e narrativas, remetemo-nos à figura do Narrador como estratégia metodológica propulsora de experiências e aprendizagens. De acordo com Benjamin (1994c, p. 201), "o Narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência

ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes". Entretanto, essa arte de narrar está em extinção: "é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (Benjamin, 1994c, p. 198). O autor atribui essa extinção às formas diretas, abreviadas, rápidas, de as pessoas comunicarem-se entre si e com objetos, consequência da intensa enxurrada de informações de diferentes partes do mundo, às quais estamos expostos, sem que isso nos signifique alguma coisa ou nos permita ter uma experiência.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (Benjamin, 1994c, p. 203).

Assim como Benjamin considera que as experiências constituem o alimento das narrativas, as experiências de vida, por intermédio das narrativas, também se constituem como potencialidades para a construção do conhecimento. Em um contexto exacerbado de informações, as quais estão à disposição com apenas alguns cliques virtuais, a possibilidade de vivenciar o tempo de outra forma e de *intercambiar experiências* na construção de um trabalho pode contribuir para romper com a previsibilidade, saindo de caminhos já demarcados, cedendo espaço para o imprevisto, para o inusitado e para a presença potencial do sujeito em seus modos de produzir conhecimentos. Compartilhamos da seguinte ideia de Souza (2012, p. 38): "é preciso que os sujeitos autorizem-se a falar de si, a cambiar experiências, a aprender com os outros e consigo próprio".

Nesse contexto, destacando o sujeito, trazemos o Narrador e a possibilidade de intercambiar as suas experiências junto aos pares, reconhecendo também, nesse processo, a importância da constituição da memória. Para Halbwachs (1990), a memória é resultante tanto de processos coletivos, relacionados ao grupo social e cultural em que o sujeito está inserido, quanto de processos individuais, vinculados à relação afetiva, ao apego que o sujeito estabelece com os acontecimentos. Assim, o apego afetivo do sujeito a seu grupo de referência possibilita consistência às lembranças. Por grupo de referência o autor considera não somente os sujeitos que participaram fisicamente durante determinados acontecimentos, mas também um conjunto de concepções e experiências comuns, com as quais o sujeito se identifica, influenciando as suas ações.

Com relação às memórias da infância, Halbwachs (1990) entende que o principal grupo de referência da criança é a família. O autor ainda aponta para a característica de reconstrução constituinte da memória.

A lembrança, para Halbwachs, é reconhecimento e reconstrução. É reconhecimento, na medida em que porta o "sentimento do já visto". É reconstrução, principalmente em dois sentidos: por um lado, porque não é uma repetição linear de acontecimentos e vivências do passado, mas sim um resgate destes acontecimentos e vivências no contexto

de um quadro de preocupações e interesses atuais; por outro, porque é diferenciada, destacada da massa de acontecimentos e vivências evocáveis e localizada num tempo, num espaço e num conjunto de relações sociais. (Schmidt; Mahfoud, 1993, p. 289).

Tomando esses elementos teóricos e interpretativos com relação à potência da memória e às suas evocações para a construção da pesquisa em educação, neste texto fazemos uma triangulação entre memória, narrativas de infância e estudos da sociologia da infância. A triangulação orienta as nossas opções metodológicas na construção da materialidade da pesquisa que se constitui com base em memórias narradas sobre um livro de literatura infantil. As narrativas são evocadas com base na obra *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985), tendo como referências o Narrador e a possibilidade de intercambiar experiências.

Considerando que a memória é um exercício de reconhecimento e reconstrução, em que as lembranças podem permanecer e articular-se entre si (Halbwachs, 1990), por intermédio de memórias de infância, em especial da experiência pessoal com um livro infantil (Werle, 2015), tecem-se diálogos do passado com outros tempos, estabelecendo entrelaçamentos teóricos com a sociologia da infância e problematizações acerca da construção social da infância.

Apresentamos, a seguir, as relações estabelecidas entre as narrativas de infância que compuseram as “Memórias de um cesto amarelo” (Werle, 2015), tendo como aporte os estudos de Benjamin (1994a, 1994b) e a obra literária infantil *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985). Posteriormente, ao retratarmos o conteúdo da obra literária, estabelecemos interlocuções com o campo da sociologia da infância, apontando para elementos constitutivos da construção social da infância.

Memórias de um cesto amarelo¹

Um poeta contemporâneo disse que para cada homem existe uma imagem que faz o mundo inteiro desaparecer; para quantas pessoas essa imagem não surge de uma velha caixa de brinquedos? (Benjamin, 1994a, p. 253).

Escrever sobre a(s) infância(s) me remete ao velho cesto de palha amarelo em que guardava meus brinquedos, meus sonhos e um pouco da essência do que foi a minha infância. Escrever sobre as diferentes infâncias de meninos e meninas dialoga também com a criança que fui e que, inconscientemente, continuo sendo todos os dias.

Que alegria virar o cesto amarelo no chão – relíquias inteiramente à disposição! Essa era a primeira coisa que fazíamos, eu e meu irmão, quando chegava a nossa casa alguma criança para nos visitar. Quando tudo se esparramava pelo chão, sentíamos-nos eufóricos e podíamos ouvir nossos

¹ Esta seção constitui fragmento das narrativas de infância que integram a pesquisa de Werle (2015). Em função disso, utilizou-se a primeira pessoa do singular, diferenciando-se do restante do texto.

visitantes exclamarem um "Ahh!". O que antes estava organizado e oculto dentro do cesto agora se colocava inteiramente disposto aos nossos olhos. Tão inteiramente que, por vezes, era difícil encontrarmos o que estávamos procurando. Achava-se o que não era procurado, mas, no instante em que se encontrava, era o que passávamos a querer naquele momento.

Quantas possibilidades! Iríamos brincar com o quê e de quê? Visualizando todos os brinquedos, à medida que os explorávamos, já íamos criando nossos enredos e combinando os papéis, selecionando os elementos que fariam parte. Ao final da brincadeira, os brinquedos voltavam todos para o cesto, alguns da mesma forma como tinham saído dali, porém, outros, totalmente modificados. E, muitas vezes, ao cesto se acrescia mais um ou dois objetos da casa que acabavam por ser transformados, por nós, em novos brinquedos.

Dentre as preciosidades presentes na memória do cesto amarelo, está o livro *Maricota sem dona* (Mazzetti, 1985), do qual me apropriei por volta dos 4 anos de idade. Walter Benjamin, ao referir-se ao colecionador de livros infantis, menciona que esse ato "só pode ser apreciado por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros" (Benjamin, 1994b, p. 235). De fato, muitos livros que fizeram parte de minha infância foram preservados com afeto e nostalgia. E esse livro, em especial, sempre foi guardado com apreço, ainda que muito manipulado e rabiscado.

Esse apreço talvez decorra da identificação com a história e as ilustrações, ou também pela forma sonora como me era narrada por meus pais leitores, porém, um fato que sempre me intrigou foi a quantidade de rabiscos que realizei nesse livro. Situação incomum em um contexto em que me foi ensinada a prática de cuidado e zelo, que realmente ocorria com os demais livros.

Benjamin escreve sobre a experiência infantil com os livros, de sorte que suas ideias serviram como dispositivo para que eu voltasse a buscar o livro durante o processo de construção da pesquisa.

Assim como ela [a criança] descreve com palavras essas imagens, ela escreve nelas. Ela penetra nas imagens. Sua superfície não é, como a da gravura colorida, um *noli me tangere* – nem em si mesma, nem para a criança. Ela tem um caráter meramente alusivo e admite a cooperação da criança. A criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos. A verdadeira significação desses livros infantis, com seus modestos grafismos, nada tem a ver, portanto, com o rigorismo tacanho que levou a pedagogia racionalista a recomendá-los. (Benjamin, 1994b, p. 241).

É difícil resgatar os significados iniciais atribuídos ao livro e à história, mas, certamente, pode-se recorrer a eles buscando relações e experiências, principalmente no que se refere aos processos de construção social da

infância. É o que pretendemos realizar após desvelarmos a história da *Maricota sem dona*.

Maricota sem dona: em busca da visibilidade social

O livro conta a história de uma boneca chamada Maricota e sua busca por uma dona, para, assim, sair da invisibilidade social em que se encontra, como mais um objeto que fora esquecido e rejeitado nas prateleiras de uma loja de brinquedos. Maricota, ainda que não fosse feia, não possuía valor em si mesma, sendo adjetivada como “uma boneca sem dona” na história.

Maricota era uma boneca sem dona. Maricota até que não era feia. Tinha um vestido vermelho, um avental branco, olhos azuis e ficava rindo o tempo todo com uma covinha no queixo. Depois que a Maricota havia sido inventada, puseram ela no caminhão e foram levando para loja de brinquedos. Mas aí as beiradas da caixa amassaram e a Maricota, quando chegou na loja, acabou ficando numa caixa sem tampa, lá no fim de tudo, jogada debaixo de uma pilha de brinquedos. Daqui a pouco ninguém se lembrava mais dela. Ela foi sujando, enchendo de poeira. Perdeu um sapato. Depois uma barata roeu a meia da Maricota. Foi indo, foi indo, a Maricota acabou perdendo o outro sapato e a outra meia. O avental amassou todinho. Os cachinhos da Maricota desenrolaram e ela ficou de cabelo liso. De tanto ficar guardada, a carinha descascou no nariz e a Maricota parecia que estava com sardas. (Mazzetti, 1985, p. 3).



Figura 1 – Capa e contracapa do livro *Maricota sem dona*

Fonte: Mazzetti (1985).

A história da Maricota mantém aproximações com a infância de meninos e meninas dos dias atuais? Quantos sonhos infantis esquecidos e sufocados embaixo das pilhas dos compromissos, dos horários, do consumo, do mundo do trabalho, do capital, do abuso, da negligência e do trabalho infantil? Como são os olhares e os julgamentos das culturas adultas em relação às formas pelas quais as crianças vivem suas infâncias?

Um dia, o dono da loja descobriu a Maricota, soprou as roupas dela com bastante força e botou ela na vitrina com um cartaz que dizia: –LIQUIDAÇÃO. APROVEITE. Mas ninguém quis saber da Maricota. Ninguém nem olhava para ela, toda amarrotada e sem graça, de avental amarelado. O dono da loja, então foi e aumentou as letras do cartaz. Mas nada! Não aconteceu nada! Aí, o homem pegou e botou umas lettronas no cartaz. Só se via letra. E a Maricota, pequenininha, miudinha, lá embaixo do cartaz. Passou um dia, passou outro, passou muita gente pela vitrina, todo mundo viu o cartaz, mas ninguém olhou pra Maricota, que tanto queria sair dali. (Mazzetti, 1985, p. 5).

Infâncias aprisionadas nas vitrines da sociedade adulta? Crianças tratadas com invisibilidade social e cultural? A que ou a quem as culturas adultas atribuem valor, tornando digno de um olhar?

Aí, a Maricota enjoou de esperar. Deu um pulo da vitrina, ligou o ferrinho de brincadeira e passou o aventalzinho. Depois fez uma permanente nos cabelos. Pegou um pedacinho de couro e coseu dois sapatinhos pra ela na maquininha de mentira. Depois a Maricota pegou no lápis do balcão e escreveu, com letra bem bonita, num cartãozinho: – Não tenho dona. Você me quer? E espetou com um alfinete no vestidinho. Pegou na maleta de viagem e encheu com um pijaminha e um lenço. Depois saiu. (Mazzetti, 1985, p. 8).

Quais são os mecanismos que as crianças criam para transgredir os limites impostos pelas culturas adultas e, assim, viverem as suas infâncias?

Foi andando, foi andando, até que chegou na casa da menina-que-tinha-muito brinquedo. Mas não quis ficar lá. A menina não ligava para os brinquedos e eles ficavam sempre no mesmo lugar. Acabavam cheios de poeira e sozinhos. Parecia a vitrina da loja outra vez. Aí, a Maricota andou, andou, até que chegou na casa da menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos. Mas também não gostou. A menina não cuidava direito dos brinquedos. As bonecas estavam sempre de braço arrancado, carecas e de roupa rasgada. Maricota achou que não valia a pena morar lá. Aí, a Maricota andou, andou, até que chegou na casa da menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum. Bateu na porta, mas ninguém atendeu. A menina estava dormindo. A Maricota não tinha reparado – mas já era tarde da noite! Maricota estava tão cansada! Tirou o cartãozinho do vestido, tirou o vestido e botou o pijaminha. Tirou os sapatinhos e dormiu na porta da menina. (Mazzetti, 1985, p. 9).

Quais diversidades de infâncias são vividas pelas crianças? Como são vistas e ouvidas na sociedade? Como protagonizam as suas culturas nas diferentes infâncias? Como essas infâncias se inter-relacionam na produção de culturas de pares?

No dia seguinte, quando a menina foi abrir a porta, levou um susto! Imagine, uma boneca! A menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum nem reparou que a Maricota estava de carinha descascada e suja de poeira. Reparou que a Maricota tinha olhos azuis e uma covinha no queixo e que até dormindo gostava de estar alegre. “Uma boneca! Uma boneca pra mim! Alguém me deu uma boneca! Acho que foi Papai Noel!” A Maricota acordou com aquela alegria toda. Mas aí a menina já estava triste. Deixou a Maricota na soleira da porta e falou: – Quem disse que ela não tem dona? Quem disse que ela é minha? Hoje nem é dia de Natal... Então a Maricota começou a procurar depressa o cartãozinho

que dizia: Não tenho dona. Você me quer? Mas não achava! Onde estaria? (Mazzetti, 1985, p. 13).

A Maricota terá conseguido fazer-se entender pela menina? As linguagens das crianças são ouvidas e entendidas pelas culturas adultas? Há espaços na sociedade para ouvir a voz das crianças? Qual a importância que atribuímos às culturas, às experiências e às linguagens das diferentes infâncias? Como percebemos as manifestações das crianças? Quais são os espaços para a(s) infância(s) na sociedade atual?

Dialogando com a sociologia da infância

A trama vivenciada por Maricota, personagem central, na busca conflituosa por sua inserção social, transgredindo as regras e os limites da cultura adulta, ilustra, de forma literária, o desejo das crianças de serem inseridas na sociedade, reconhecidas em seus grupos sociais e ouvidas em suas culturas, adquirindo autonomia em suas vidas.

Possibilita, desse modo, a reflexão sobre como a infância é encarada em nossa sociedade, bem como sobre o espaço que lhe é concebido e legitimado pelos adultos. A vitrine na qual Maricota estava presa pode ser comparada a concepções acerca da infância, vista como a superação de etapas que visam à preparação para a vida adulta, ou seja, a criança não é entendida em sua plenitude como ator social. Essas ideias acerca da infância emergiram na Modernidade, na qual ocorreu a gradativa separação da criança do mundo dos adultos, principalmente por intermédio dos processos de institucionalização das crianças em creches e escolas. Vinculada a questões históricas, desenvolveu-se uma construção simbólica da infância, na qual foi promovido, gradativamente, “um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (Sarmiento, 2005, p. 368).

Além disso, ainda podemos estabelecer relações entre Maricota, uma boneca na vitrine da loja de brinquedos, e parte do conjunto de saberes produzidos sobre crianças na Modernidade. Considerando as ideias de Rousseau, na obra *Emílio*, a criança era vista como ser amável e inocente, que deveria ser conduzido a desenvolver, de forma natural, suas habilidades inatas: “Amai a infância, favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz?” (Rousseau, 1979, p. 61).

Em sua obra, Rousseau defende um espaço para as crianças vivenciarem suas infâncias, na sociedade da época (por volta de 1762). As suas ideias acerca da infância compõem base inicial do construtivismo, dada a ênfase da aprendizagem, fundamentada pela construção, pela exploração e pelas vivências da criança com o mundo. O autor afirma que “a criança tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas” (Rousseau, 1979, p. 75).

O autor entende que o contato natural da criança com a natureza e as sensações despertadas pelos seus sentidos constituem o primeiro material de seus conhecimentos: "Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos" (Rousseau, 1979, p. 121).

Rousseau remete-nos à ideia de uma infância livre para brincar e descobrir o mundo, tecendo várias críticas em relação às formas de cuidado e educação das crianças da época.

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal... Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada (Rousseau, 1979, p. 97).

Embora as suas ideias a respeito da infância apontem para a relevância da exploração, brincadeira e descoberta natural das crianças, há o entendimento da infância como época da beleza, da pureza e da bondade, constituindo uma abordagem denominada por Ariès (1973) de *criança-bibelot*, o que pode ser, metaforicamente, comparado à Maricota – uma boneca na vitrine da loja de brinquedos.

Contudo, os conhecimentos sobre a infância também foram produzidos, de maneira dicotômica, com base em concepções de Montaigne (1533-1592), que salientava o dever do esforço, posto que considerava as crianças rebeldes por natureza, de modo que precisavam ser disciplinadas, constituindo uma perspectiva de criança irracional (Ariès, 1973). Ambas as perspectivas, embora contrárias, as quais compõem as bases do construtivismo e do comportamentalismo, "vêm sendo, com atualizações sucessivas, incorporadas no imaginário coletivo e são a fonte donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças" (Sarmiento, 2002, p. 5).

Apesar de Maricota vivenciar uma trama de conflitos e ser a protagonista, ela não fala. A sua história é narrada por outra pessoa, não sendo possível ouvir sua voz. Maricota não pode ser entendida, pois sua linguagem não é compreendida nem considerada, o que fez com que tivesse como estratégia a fixação de um bilhete escrito em sua roupa, aderindo à linguagem padrão da cultura adulta. Esses elementos remetem a compreensões relativas à infância, construídas historicamente, nas quais são destacadas incapacidades, imaturidades, incompletudes, aspectos que compõem negações a respeito do que a criança ainda não é, e poderá vir a ser, desde que supere adequadamente as etapas da infância.

De acordo com Sarmiento:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não falante, o que transporta

simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido, sobretudo, linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc). (Sarmiento, 2005, p. 368).

O *status* de dependência de Maricota também pode ser observado por meio do tratamento que ela recebe na história. Embora seja personificada e adquira características humanas, vivenciando problemáticas, como o desejo por inserção social, para que seja vista e ouvida por alguém, ela recebe tratamento de objeto. Dessa forma, é passiva e vulnerável diante das decisões do adulto quanto a suas interações com o meio. Em outros termos, é o dono da loja de brinquedos quem decide quando lhe será proporcionada maior visibilidade social na vitrine e, caso não seja possível a sua inserção, fica claro que a culpa a ser atribuída se dirige às incapacidades ou aos defeitos adquiridos pela personagem. Além disso, o tipo de tratamento da menina-que-tinha-muito-brinquedo, bem como da menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos, confirma o caráter de objeto refutável e desprezível que poderá ser recebido pela personagem.

Contudo, a transgressão comportamental realizada por Maricota quando decide sair da vitrine, ir embora da loja de brinquedos à procura de uma possível "dona", rompe com o comportamento padrão esperado para a boneca, que deveria aguardar ser escolhida por alguma criança. Ilustra as rupturas e as instabilidades sociais decorrentes da Segunda Modernidade (Sarmiento, 2002) nos processos de administração simbólica da infância, os quais compõem:

Certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva. (Sarmiento, 2002, p. 5).

Segundo o autor, o espaço social que as crianças ocupam não é o mesmo em relação à Modernidade, em que eram entendidas de modo passivo e subordinado às culturas adultas. Ele denomina esse processo de modificação como a reinstitucionalização da infância na Segunda Modernidade, o qual tem como cenário intensas rupturas sociais que influenciam os modos de ser criança e vivenciar a infância, como: transformação de uma economia industrial para prestação de serviços, desemprego, criação de um mercado em escala universal, fim de regimes comunistas, hegemonia dos Estados Unidos, término da escravidão na África, situação ambiental crítica, movimentos sociais, valorização de culturas não ocidentais (Sarmiento, 2002).

Estas mudanças, que conjugam a plena expansão dos fatores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. (Sarmiento, 2002, p. 7).

Elemento relevante trazido pela narrativa é o fato de que a menina escolhida por Maricota também demonstra invisibilidade social. Em outras palavras, a menina igualmente deseja ser vista, ouvida e inserida socialmente, o que se confirma pela imediata negação quanto à possibilidade de ser lembrada e presenteada por alguém.

Conforme Sarmiento (2007), os processos de invisibilidade da infância são construídos socialmente por meio do conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias em diversas épocas históricas. Esse processo:

Exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adulta centrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos. (Sarmiento, 2007, p. 26).

O autor menciona três formas de invisibilidade da infância: histórica, cívica e científica. A invisibilidade histórica constitui-se na medida em que a infância "é invisível no passado [...] e quando aparece é ou como memória infiel ou como legatária de uma tradição, de um poder ou de bens a prosseguir como herança familiar" (Sarmiento, 2007, p. 27). De acordo com o autor, o interesse histórico pela infância é recente, sendo afirmada por Ariès (1973) a inexistência do sentimento de infância até a Modernidade. Sarmiento destaca a relevância da obra de Ariès, que, apesar das críticas quanto às suas fontes de pesquisa com crianças do clero e da nobreza, desconsiderando as crianças das camadas populares, constitui referência aos estudos da infância.

Com relação à invisibilidade cívica, o autor a compreende como consequência do gradativo afastamento das crianças em relação ao mundo dos adultos provocado pela Modernidade, produzindo "o entendimento generalizado de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos" (Sarmiento, 2007, p. 37). Acrescenta ainda que a privação dos direitos políticos das crianças as torna invisíveis como atores políticos concretos.

A invisibilidade científica funciona como base para a invisibilidade histórica e cívica, de modo que "mais do que produzida por ausência de investigações sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção do conhecimento" (Sarmiento, 2007, p. 42).

Retomando a análise de outro aspecto da narrativa, os diferentes contextos sociais das crianças da história, apresentados pela adjetivação relacionada à posse de brinquedos (menina-que-tinha-muito-brinquedo, menina-que-tinha-brinquedo-mais-ou-menos e

menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum), ilustram a coexistência de ambiguidades que compõem a condição social da infância.

Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; entre as crianças de Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos sua identidade. (Sarmiento, 2002, p. 11).

Unindo-se a isso, a referência às crianças, com base na posse de brinquedos, identifica a relevância do consumo na infância, o qual vem sendo acentuado cada vez mais e adquire *status* nas culturas da infância na atualidade. Se considerarmos que o livro foi escrito na década de 1980 e já suscitava a questão do consumo de brinquedos para as crianças da época, como esse consumo evoluiu e tomou proporções abrangentes nas culturas da infância dos dias de hoje, passadas mais de três décadas?

Conforme Sarmiento, a constituição do mercado de produtos culturais – os quais envolvem programas de televisão, cinema, desenhos, jogos de informática, literatura e parques temáticos – e o incremento de produtos de consumo para a infância – moda, alimentação, brinquedos, material escolar, mobiliário etc. – representam “um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de *franchising*, constituindo, por vezes, alguns recordes de investimento econômico (por exemplo: Eurodisney)” (Sarmiento, 2002, p. 9).

Esses fatores contribuem com o fenômeno de globalização da infância, em que se observa, em larga escala, a partilha de gostos e preferências por crianças de diferentes lugares do mundo. Contudo, deve-se considerar “a reinterpretção ativa das crianças desses produtos culturais e o fato dessas interpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares” (Sarmiento, 2002, p. 9).

Na perspectiva sociológica, a infância é considerada uma forma estrutural (Corsaro, 2011). Para além das crianças que hoje vivem as suas infâncias e que um dia crescerão e se tornarão adultos, a infância constitui uma categoria sociogeracional permanente na sociedade.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (Sarmiento, 2007, p. 36).

Nesse contexto, a infância é tanto um período no qual as crianças vivem as suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social. Embora seja um período temporário para as crianças, é uma categoria estrutural permanente na sociedade (Corsaro, 2011).

A infância, como categoria, sofre influência das forças sociais, de modo que as crianças afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais, como aumento da longevidade, que possibilita modificações nas rotinas culturais e convivência cotidiana com avós (Corsaro, 2011).

Sarmiento complementa que:

De acordo com a Unicef e com ONG's como a Save the children, a infância é o grupo geracional que, nas condições atuais da globalização hegemônica, é mais (e mais progressivamente) afetado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pelos cataclismos naturais, pela Aids e outras doenças. (Sarmiento, 2002, p. 10).

Nesse sentido, Jens Qvortrup desenvolve nove teses com a finalidade de discutir e entender a infância como fenômeno social, sustentando a ideia de que "as crianças são parte da sociedade e do mundo e que é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, ampliando as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria social." (Qvortrup, 2011, p. 200).

A primeira tese identifica a infância como forma particular e distinta em qualquer estrutura social. Entende que "a infância constitui forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais das crianças, nem por sua idade [...] É, conceitualmente, comparável com o conceito de classe" (Qvortrup, 2011, p. 203). Os membros da infância organizam-se em função da posição da infância indicada por outros grupos dominantes.

Na segunda tese, defende a ideia de que a infância não é uma fase de transição, mas categoria social permanente, o que vem ao encontro do que já foi exposto anteriormente, com base em Sarmiento (2007) e Corsaro (2011). Acrescenta que:

Como característica da infância, a única questão importante é como ela se modifica, quantitativa e qualitativamente. Essas modificações não podem ser explicadas em termos de disposições individuais – mesmo que o possam ser –, mas devem, primeiramente, ser explicadas por mudanças no número de parâmetros sociais. (Qvortrup, 2011, p. 204).

A terceira tese complementa as duas primeiras, sinalizando que a infância é uma categoria variável histórica e culturalmente. Qvortrup opta em utilizar o conceito de infância e não o de criança, pois a criança tem sido considerada indivíduo a-histórico em pesquisas que distanciam a ação construtiva das crianças, impedem de tratar a infância em sua variabilidade histórica e separam, assim, a criança da sociedade em que ela vive. Entende que:

Não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo, e, novamente – como um metanível –, são exatamente

as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças. (Qvortrup, 2011, p. 205).

A quarta e a quinta teses estão relacionadas e indicam a infância como parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, de maneira que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade. O autor compreende que as crianças são participantes ativas na sociedade não só porque influenciam e são influenciadas pela cultura adulta, mas também porque ocupam espaço na divisão de trabalho, incluindo, nesse aspecto, o trabalho escolar. Além disso, as crianças são coconstrutoras, na medida em que interagem e se comunicam com os pares, adultos, natureza e sociedade.

Na sexta tese, desenvolve a ideia de que a infância está exposta às mesmas formas sociais que os adultos, embora de modo particular. Destaca a influência de macroforças no contexto estrutural da infância, modificando formas de viver as diferentes infâncias.

Na sétima tese, ressalta que a dependência convencionada das crianças em relação aos adultos tem consequência para o processo de invisibilidade histórica e social da infância. Essa consideração é complementada pela oitava tese, a qual considera que aspectos ideológicos familiares constituem barreiras contra os interesses e o bem-estar das crianças. Nessa tese, questiona o fato de a sociedade não assumir constitucionalmente a responsabilidade com as crianças, as quais são implicadas nas famílias. Entende que a sociedade deveria garantir que as crianças fossem providas de acordo com um padrão básico de condições e que também deveriam ter o direito de reivindicar recursos de distribuição, uma vez que participam de atividades de produção econômica e consumo. A infância está integrada à sociedade de modo que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos em atividades organizadas.

A sua última tese faz referência ao fato de que a infância é uma categoria minoritária, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalistas. Considera a infância como grupo minoritário em relação ao grupo adulto dominante, o qual possui *status* social mais alto e maiores privilégios. A infância constitui grupo singularizado à parte da sociedade, possuindo tratamento desigual, o qual oscila entre medidas paternalistas e marginalizadoras.

Postos os principais elementos da construção social da infância, bem como construtos relevantes da sociologia da infância, a qual vem se estruturando como área a partir da década de 1990, recuperemos, pois, a história da Maricota, para problematizar o final da trama e possíveis outras considerações a respeito das culturas da infância.

Considerações finais

A trama da história é finalizada com uma modificação no papel da personagem central, que deixa de ser objeto refutável e desprezível e

adquire função de sujeito, a partir do momento que interage e estabelece uma linguagem com a menina.

Maricota pensou, pensou com o pensamento dela de matéria plástica, pensou... ah! Estava lembrando! Na maletinha de viagem! Isso mesmo! Na maletinha! Abriu depressa a maletinha, tirou o cartão e espetou no pijama. Depois entrou devagar na casa da menina. Subiu na cama e ficou sentadinha na beirada. Quando a menina apareceu, levou outro susto. Mas aí ela leu no cartãozinho: Não tenho dona. Você me quer? A menina queria! Botou a Maricota no colo e deu um beijo nas sardas do nariz. Maricota pela primeira vez ficou com carinha de choro. Mas era choro de alegria e passou depressa. Dali a pouco, ela começou a rir outra vez e vive rindo, de covinha no queixo, lá na casa da menina. (Mazzetti, 1985, p.15).

O desfecho da história ocorre de modo favorável tanto para Maricota quanto para a menina-que-não-tinha-brinquedo-nenhum. Se analisarmos na perspectiva da administração simbólica da infância, Maricota retorna à posição e ao ofício que lhe são designados socialmente enquanto boneca, por meio da aceitação e do compartilhamento que ocorrem com a menina. Contudo, ainda que retorne ao ofício de boneca, não o faz mais de forma passiva, como a boneca de outrora na vitrine da loja, adquirindo traços de sujeito ativo.

Ambas as personagens, por intermédio da compreensão de suas linguagens e da interação social, reconhecem a necessidade uma da outra. Pela primeira vez na narrativa, Maricota é vista e consegue estabelecer comunicação, sendo entendida por alguém. A menina lê e compreende a mensagem e, a partir daí, ocorre a produção de uma linguagem comum a ambas, que transcende o plano da linguagem verbal. Por meio do sorriso, do choro, do beijo, ambas se entendem e interagem de um modo peculiar, constituindo cultura de pares.

Culturas de pares são um conjunto de representações simbólicas, formas de expressão e comunicação significativas a determinado grupo de crianças, construídas pelas interações entre pares no permanente diálogo com a cultura adulta. De acordo com Sarmiento (2003, p. 3), por culturas da infância "entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação".

Maricota adquire expressão facial, manifesta os seus sentimentos, o que nos possibilita identificar um processo de transformação de objeto em sujeito, adquirindo *status* de ator que interage com o seu par, a menina, mediante uma linguagem que lhes é própria.

Por intermédio do outro, ou seja, da interação social com a menina, a qual também estava à margem da sociedade, Maricota conquistou a sua almejada inserção social. Nesse sentido, destacamos um dos aspectos fundamentais da produção de cultura de pares na infância, que consiste em obter integração, inserção e reconhecimento social, conquistando autonomia. As crianças buscam os pares para produzir culturas, de modo que, enquanto interpretam e reproduzem criativamente o mundo adulto, constroem elementos e estratégias coletivas de participação que as tornam

sujeitos ativos socialmente. Assim, a ênfase de estudo da sociologia da infância não está centrada no indivíduo de maneira isolada, mas nos processos coletivos de produção de culturas de pares na infância.

Considerando as reflexões e problematizações realizadas, quiçá as aventuras de Maricota em busca de sua visibilidade e inserção social possam aguçar diferentes olhares para a diversidade de infâncias que coexistem nos diversos contextos sociais, culturais, étnicos, econômicos e políticos atuais. Quiçá outras narrativas possam emergir como experiência, alimentando as histórias de outros narradores, proporcionando o devido reconhecimento e valorização das crianças e suas infâncias, impulsionando as transformações sociais necessárias que lhes possibilitem viver a plenitude do tempo presente, como sujeitos ativos, históricos, de direitos, produtores de culturas.

Finalizamos trazendo algumas considerações feitas por Walter Benjamin em relação ao narrador e à experiência, o qual questiona se “a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?” (Benjamin, 1994c, p. 221). Com base nessas questões, pode-se lançar como desafio a realização de pesquisas que tenham como proposição a relação artesanal entre narrador e experiência, proporcionando a produção de conhecimentos organizados mediante outras perspectivas de construções teóricas e metodológicas.

Referências

ARIES, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142. (Obras Escolhidas, v. 2).

BENJAMIN, W. Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 249-253. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 235-243. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, W. Experiência. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2005. p. 21-25.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

MAZZETTI, M. *Maricota sem dona*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Tradução de Maria Letícia Nascimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. 2002. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SOUZA, E. C. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto) biográficas: o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. S. (Org.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Porto Alegre: Ed. da PUCRS; Natal: Ed. da

UFRN; Salvador: Ed. da UNEB, 2012. p. 33-56. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: Temas Transversais, 5).

WERLE, K. Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

Recebido em 13 de setembro de 2017.

Aprovado em 19 de fevereiro de 2018.

A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin

Daniela Gureski Rodrigues^{I, II}

Daniele Saheb^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3607>

Resumo

O trabalho com o meio ambiente vinculado à educação vem sendo difundido por diversos eventos, pesquisas e documentos, os quais destacam a relevância da educação ambiental na formação dos seres humanos como cidadãos críticos, reflexivos e questionadores da realidade que os cerca. Desse modo, entende-se a importância de iniciar a inserção da educação ambiental na educação infantil, visto que, principalmente nessa fase, a criança desenvolve valores que a acompanharão por toda sua trajetória; no entanto, o documento de referência da educação infantil não menciona, em nenhum momento, o termo “educação ambiental”. Assim, objetiva-se compreender como a educação ambiental está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil. MEC. SEB, 2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, feita por meio da análise documental, que buscou encontrar pontos convergentes entre a referida norma e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil. CNE, 2012), utilizando Morin (2001) como principal aporte teórico. Foi possível identificar pontos convergentes entre os documentos, como o trabalho com a ética, o cuidado, a cooperação e a solidariedade. Além disso, entende-se

^I Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <dany_gureski@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-6144-0542>>.

^{II} Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <dansaheb@yahoo.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1317-6622>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

que a obra de Morin (2001) é uma forte aliada na constituição do campo da educação ambiental na educação infantil.

Palavras-chave: educação ambiental; educação infantil; complexidade.

Abstract

Environmental education in early childhood education according to Morin's knowledge

The work with the environment in connection to the education have been disseminated by many events, researches and documents; and these have been highlighting the significance of environmental education for human development, to bring up critical, reflective and reality-confronter citizens. Thus, beginning to integrate environmental education in early childhood proves to be paramount, since it is specifically in this stage that children learn the values they will carry throughout their lives; however, the reference document never mentions the term "environmental education". Therefore, this research aims to comprehend the place environmental education holds in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Brasil. MEC. SEB, 2010). This is a qualitative research, conducted through a documentary analysis, that seeks points of convergence between the aforementioned guidelines and the National Curricular Guidelines for Environmental Education (Brasil. CNE, 2012), chiefly underpinned on Morin (2001). It was possible to identify some points of convergence between the said documents, such as the work with ethics, care, cooperation and solidarity. Besides that, Morin's work is understood as a strong contributor to the establishment of the environmental field in the early childhood education.

Keywords: environmental education; early childhood education; complexity.

Introdução

A educação infantil (EI) constitui a primeira etapa da educação básica e tem como principal objetivo formar os indivíduos em sua integralidade. Desse modo, defende-se que a educação ambiental (EA) é parte dessa caminhada e pode contribuir categoricamente para essa formação.

Entende-se que a EA, para além do contato com a natureza, busca a interdisciplinaridade, integrando, assim, as emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento, entre outros

aspectos essenciais para a formação dos indivíduos, bem como a construção de caráter, do senso de solidariedade e de justiça. Desse modo, busca-se compreender como ela está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil. MEC. SEB, 2010), documento de referência da EI que traz aspectos essenciais que devem ser trabalhados nesse nível de ensino.

Para tanto, empregou-se como metodologia a análise documental das DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), a fim de investigar aspectos convergentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (Brasil. CNE, 2012). Além disso, a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2001) foi utilizada como principal aporte teórico, elegendo-se três dos saberes – ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão – por se acreditar que vêm ao encontro da perspectiva de EA aqui defendida.

Foi possível entender como a EA está presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), mesmo que, em nenhum momento, esse termo seja citado. Ademais, compreende-se que a EA tem muito a contribuir para a formação dos indivíduos inseridos na EI.

A educação ambiental no Brasil e sua inserção na educação infantil – documentos legais

No âmbito da EI, após a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), a qual trouxe o primeiro indício de instituição da EA em todos os níveis de ensino, foi publicada, no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Infantil. O documento não aborda explicitamente a EA, no entanto, em seu texto, há indícios dessa área para a EI brasileira, visto que tal política apresenta, em suas diretrizes, a necessidade de “promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade” (Brasil. MEC, 1994, p. 17).

No ano de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual também não há menção específica ao ensino da EA nas instituições educacionais. A esse respeito, Morales (2009, p. 45) afirma que a LDB “evidencia a dimensão ambiental na educação escolar, na amplitude dos processos formativos do cidadão e na introdução de novos temas, considerando as inter-relações decorrentes dos processos sociais, culturais e ambientais”, ou seja, por meio de outras ações, retrata a inserção da EA no currículo. Visto que a EI é a primeira etapa da educação básica, entende-se que é imprescindível que a EA seja contemplada.

Ainda em relação à LDB, em 2006, ela sofreu alteração pela Lei nº 11.274/2006 e passou a considerar a EA necessária para a formação básica do cidadão. Em 2012, pela Lei nº 12.608/2012, incluiu-se, no art. 26, § 7º, que, nos currículos da educação básica, a EA deveria constar de maneira integrada aos conteúdos obrigatórios. Ressalta-se, como já afirmado, que

foi com a LDB que a EI passou a integrar a educação básica; com isso, iniciaram-se propostas pedagógicas para esse nível de ensino, as quais, como será visto adiante, começaram a incluir a EA.

Em 1998, atendendo às determinações da LDB, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil. MEC, 1998), cujos três volumes contribuem com a experiência e com o pensamento acadêmico dos profissionais que atuam na EI. Nesse documento, o meio ambiente faz parte do volume *Conhecimento de mundo* e do eixo *Natureza e sociedade*, em que se busca trabalhar o meio ambiente e a sociedade de maneira integrada, inserindo temas referentes ao mundo natural e ao mundo social.

No ano de 1999, emergiu a Política Nacional de Educação Ambiental, mediante a Lei nº 9.795/1999, a qual caracteriza a EA como um dos meios para o indivíduo e a comunidade construírem valores sociais, além de habilidades e atitudes voltadas à conservação do meio ambiente. Essa lei definiu normas para o ensino formal e não formal, tanto em instituições públicas quanto privadas, e salientou que a EA não deve ser implantada como disciplina, defendendo, assim, a interdisciplinaridade. De acordo com Morales (2009), a referida lei contribuiu para que a EA fosse impulsionada no País, porém, só foi regulamentada em 2002, o que demonstra a volubilidade da EA no ambiente político.

Em 2009, foram regulamentadas as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), trazendo, assim, um novo olhar para a EA na EI. O documento não a apresenta com essa nomenclatura, mas ela pode ser percebida nos princípios constantes do art. 6º, tais como: respeito ético, político e estético ao meio ambiente.

Em documento anterior, o RCNEI (Brasil. MEC, 1998) revela grandes avanços no que diz respeito à EA na EI; por exemplo, o art. 9º dispõe que o currículo da EI deve ter práticas pedagógicas que:

[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...] (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26) .

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26) .

Nota-se uma preocupação com práticas pedagógicas que ampliem o contato da criança com o meio ambiente, bem como valorizem suas vivências. Para Saheb e Rodrigues (2016, p. 7):

as crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial.

Assim, é preciso considerar os sujeitos em sua totalidade, respeitando suas vivências, sentimentos e desenvolvimento, e contribuindo para que seus olhares se ampliem para a sociedade e para o mundo.

Em 2012, houve a aprovação da Diretriz Curricular Nacional para a Educação Ambiental (Brasil. CNE, 2012), a qual trouxe como norma a implementação da EA em todos os níveis de ensino, além de reafirmar a Lei nº 9.795/1999, ao mencionar que a EA não deve ser introduzida como disciplina, mas sim de maneira interdisciplinar. Essa legislação foi um marco e um avanço importante para o campo, por abordar questões fundamentais, como ética ambiental, conteúdos curriculares, formação de professores, aspectos da formação humana, entre outras.

A EA, no âmbito mundial e nacional, percorreu um longo caminho para ser reconhecida e implementada nas instituições escolares. Ainda assim, muitas vezes esse ensino ocorre somente de forma naturalista, ou seja, limitado ao desenvolvimento de atividades voltadas à vivência na e com a natureza, o que pode levar os indivíduos à falta de preocupação com as consequências de suas ações. No entanto, não se pode afirmar que, na EI, apenas a corrente crítica – mais defendida pelos autores da área, como Dias (1992), Loureiro (2012) e Morales (2009) – seja o caminho para a consolidação da EA nesse nível de ensino.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa, que “preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32) e científicas.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica “ou [de] fontes secundárias, [que] abrange bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (Marconi; Lakatos, 2013, p. 57), a qual proporciona a aproximação do pesquisador com trabalhos já escritos. Manzo (1971 *apud* Marconi; Lakatos, 2013, p. 57) defende que a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Desse modo, buscou-se, com base nos documentos analisados, compreender como a EA está presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010). É importante explicar que “a pesquisa não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um novo tema sob enfoque de abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2013, p. 57).

A educação ambiental na educação infantil e suas singularidades

O trabalho na EI é composto por algumas peculiaridades, visto que cuidar e educar são partes integrantes e fios condutores do cotidiano dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Para Oliveira (2007), a EI vem se fortalecendo e ganhando espaço na sociedade atual, pois, cada

vez mais, consideram-se as crianças sujeitos de direitos. Para a autora, esse novo olhar para a criança “rompe com a tradição assistencialista historicamente presente na constituição da área, em particular quando se trata do atendimento feito a crianças oriundas de famílias de baixa renda” (Oliveira, 2007, p. 15). Em vista disso, o olhar para o cuidado, tão debatido na EI, delinea-se de outro modo, ultrapassando o assistencialismo, largamente difundido ao longo dos anos. Esse novo cuidado requer uma integração com o educar, precisando, assim, constituir-se de diversos campos do conhecimento.

O RCNEI, utilizado por muitos anos como referência para que as instituições de EI elaborassem suas propostas pedagógicas, defende que “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil. MEC, 1998, p. 25). Em outras palavras, é indispensável considerar as necessidades físicas, sociais, psicológicas, emocionais e biológicas da criança, além de preocupar-se com a realidade na qual está inserida. De modo complementar, Boff (2012, p. 37) compreende que o “[...] cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Entende-se, assim, que o cuidado ultrapassa as barreiras da EI e torna-se inerente ao ser humano. Para Boff (2012, p. 29), “cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais de nossa existência pessoal e social”, ou seja, o cuidado precisa ser recíproco e estar embasado na solidariedade e na compreensão para com o outro. Ainda, segundo Tiriba (2010, p. 84), “cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado”.

Nessa perspectiva, a EA consiste num caminho para o fortalecimento do cuidado na EI. Para Boff (2012, p. 104),

[...] o cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas.

As DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 2) discorrem, no art. 3º, que “a Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído”.

As DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010) estão em consonância com esse artigo, ao afirmarem, em seu princípio ético, que são necessários responsabilidade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, bem como às identidades e singularidades. As DCNEA ainda reiteram, em seu art. 4º, que a “Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos

entre si e com a natureza” (Brasil. CNE, 2012, p. 2). Retomam, assim, a importância das relações e reafirmam a dimensão do cuidado, entendendo a EA como fator decisivo para a formação dos sujeitos.

Para contribuir com essa perspectiva, trazem-se para esta reflexão alguns saberes sistematizados por Morin, em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, publicada na França, no ano de 1999, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e lançada no Brasil em 2000.

Morin (2011) afirma que não publicou um manual com regras a serem seguidas pelos docentes para mudar a educação, mas almeja que haja uma reflexão por parte destes sobre sua prática. Ele apresenta o que chama de sete buracos negros da educação, os quais foram organizados nos seguintes saberes: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano.

Buscando discutir a perspectiva das relações humanas na EA, elegeram-se para esta discussão três saberes: *ensinar a condição humana*, *ensinar a identidade terrena* e *ensinar a compreensão*, acreditando que contemplam o âmago da reflexão que permeia a EA na EI.

Desde o método cartesiano, que, segundo Saheb (2013, p. 64), “se caracteriza pela racionalização, fragmentação e visão linear da Ciência”, aprende-se cada vez mais a separar e a fragmentar o ensino. Para Behrens (2013, p. 17), o método de “separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados” refletiu diretamente na organização do sistema de ensino. Como consequência, afirmam Moraes e La Torre (2004, p. 7):

As reformas educacionais não estão dando a devida resposta nem à nova visão de ser humano nem às teorias da complexidade que estão se impondo a todos os setores, tanto no nível da empresa como no profissional. Existe um divórcio considerável entre o que o alunado vive e aprende na vida e os modelos curriculares utilizados em classes.

É de conhecimento que se vive uma mudança paradigmática,¹ na qual cada vez mais o ser humano busca conhecer-se. No entanto, muitas vezes os sistemas educacionais nos quais está inserido não proporcionam esse conhecimento, pois fragmentam o ensino de tal maneira que o indivíduo não consegue reconhecer-se dentro das disciplinas. Intenta-se, assim, trazer essa reflexão para o âmbito da EI, mesmo que ela não seja trabalhada por disciplinas, mas por eixos norteadores, que, se não forem bem articulados, poderão ser, também, fragmentados, contribuindo para que o ser humano distancie-se mais de si e do mundo. Nesse sentido, Morin (2011, p. 36) alerta para o fato de que “conhecer o ser humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”.

De acordo com Rodrigues e Saheb (2015, p. 186),

[...] é necessário que, na Educação Infantil e em todos os outros níveis escolares, haja uma ótica que inclua a Educação Ambiental, pois o ser

¹ Concorde-se com Morin (2000) e Behrens (2013), no sentido de se estar em transição do paradigma cartesiano para o paradigma da complexidade.

humano, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana.

Entende-se, então, que a EA na EI contribui para a constituição da condição humana do indivíduo, sendo preciso pensá-lo em sua globalidade e, além disso, contribuir para que se sinta parte da sociedade.

As DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 16) propõem que, nessa etapa de ensino, sejam respeitados os princípios

[...] éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Em consonância, as DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 2) afirmam, em seu art. 1º, que a EA tem como um de seus objetivos contribuir “[...] com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais”. Ainda, em seu art. 4º, defendem que ela “é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade dos seres humanos entre si e com a natureza” (Brasil. CNE, 2012, p. 2). Em outras palavras, a constituição da condição humana do indivíduo está intimamente ligada à sua relação com o mundo, pois ele precisa perceber-se como ser humano e conviver com os seres que o cercam, aprendendo a respeitar sua individualidade e a dos demais, percebendo que as opiniões podem ser diferentes e que cada um tem seu modo de agir e pensar.

É justamente na EI que a criança constrói suas primeiras experiências, momento em que precisa estar em contato com objetos que as proporcionem. Lima (2015, p. 36), nesse sentido, afirma que:

desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza. Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender.

O contato com a natureza nessa fase é essencial e contribui para o que Morin (2011) apresenta como ensino da identidade terrena, que diz respeito ao reconhecimento e pertencimento do indivíduo ao planeta Terra, o que, segundo o autor, é essencial para a construção da sua condição humana. Morin (2011, p. 56) afirma ainda que:

o planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrena.

Seu pensamento vem ao encontro de uma das propostas pedagógicas para o trabalho na EI das DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 17), que determina a construção de:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Ademais, essas formas devem incentivar:

[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. E que promovam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26).

Nesse sentido, entende-se o espaço da EI como privilegiado para o contato com o meio natural, bem como para o estímulo das relações. Quando a criança entra no berçário, por volta dos seis meses, o contato com a natureza já pode e deve ser iniciado, levando-a para o ambiente externo ou até mesmo trazendo elementos naturais para dentro da sala e deixando que ela os manipule. Desse modo, iniciam-se a exploração e o encantamento citados pelas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), como também se estimula sua curiosidade, para que, ao longo da EI, possam se desenvolver outros aspectos do trabalho com a EA.

A corrente naturalista, segundo Sauv  (2005, p. 18-19), muitas vezes alvo de críticas por pesquisadores, pode ser grande aliada nesse nível de ensino, uma vez que

[...]   centrada na rela o com a natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   natureza).

Esse contato estimula a criança a aprender sobre a natureza, a ter curiosidade sobre o meio natural, além de propiciar experiências que levará por toda sua vida. Lima (2015, p. 37) afirma que,

ao se manter vinculada   natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras, com os animais, a criança tem maiores condi es de se perceber, se manter vinculada e presente em si, e, assim, experimentar o sentimento de unidade com os demais seres.

Esse contato   de extrema importância, por estimular a cria o de vínculo da criança com o meio natural.   preciso ensiná-las a cuidar da Terra, a gostar do meio em que vivem, a contribuir para que desenvolvam o sentimento de pertencimento, pois essas a es contribuirão para atitudes futuras relacionadas com elas mesmas e com quem convivem. A esse respeito, Pires (2011, p. 30) disserta que "viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a

delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos e proporcionando uma relação mais harmoniosa”.

Assim, esse contato com a natureza contribui para a formação do sujeito em diversos âmbitos, porém, não se pode deixar que se limite apenas ao contato com o meio natural. A inserção da EA na EI pode ser progressivamente ampliada, por exemplo, em níveis mais avançados como a pré-escola, em que as crianças têm de três a cinco anos. Podem-se inserir questões referentes à democracia, sustentabilidade, valorização da cultura, entre outras, as quais, no entanto, precisam ser adaptadas à faixa etária com a qual se está trabalhando.

Lima (2015, p. 44) entende que:

a ação das escolas de educação infantil deve impulsionar as crianças tanto no acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade quanto no encontro íntimo com o mundo natural e com seu corpo. Implica colocá-las em contato com a diversidade de campos do conhecimento, incluindo as ciências, a filosofia, as artes e as tradições culturais/espirituais, como componentes de uma grande rede de conhecimentos que se complementam de forma não hierarquizada.

Em resumo, precisa-se ir além do contato com natureza, ampliando os encaminhamentos do trabalho com a EA na EI. Nesse sentido, as DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 3) dispõem que, nas instituições de ensino, é necessária uma:

[...] abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

Por sua vez, as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 21) apontam para a necessidade do “reconhecimento, [d]a valorização, [d]o respeito e [d]a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como [d]o combate ao racismo e à discriminação”, além da importância de possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 26). Ou seja, a EA na EI abrange diversos aspectos, entre eles o social, que muitas vezes é deixado de lado devido à faixa etária das crianças.

Nessa perspectiva, concorda-se com Jardim (2010, p. 62), que afirma que:

Educação Ambiental em inter-relação com a Educação Infantil se constitui em uma forma abrangente de educação que visa à participação das crianças como cidadãs nas discussões sobre as questões sócio-ambientais. Pois, a Educação Ambiental é uma ação educativa que se desenvolve através de uma prática, em que valores e atitudes promovem um comportamento rumo a mudanças perante a realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias para transformação e emancipação.

As crianças inseridas no contexto da EI precisam ser estimuladas a pensar em suas ações e no reflexo delas, o que pode ser feito por meio de jogos e brincadeiras, entre outras atividades. Consoante as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 25), os eixos do currículo dessa etapa de ensino precisam favorecer a “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, plástica, dramática e musical”. Nessa mesma lógica, Morin (2010, p. 45) afirma que:

as artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

A arte, portanto, auxilia o indivíduo na constituição de sua condição humana, pois, por meio dela, expressa seus sentimentos e pode, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro, sentindo suas emoções.

A utilização de diferentes linguagens como prática pedagógica contribui para que as atividades escolares sejam menos fragmentadas e pode, ainda, colaborar na qualidade de vida dos indivíduos, estando, assim, em harmonia com as DCNEA (Brasil. CNE, 2012), especificamente, com seu art. 17, inc. II. Tais diretrizes também afirmam que as instituições escolares devem promover:

projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (Brasil. CNE, 2012, p. 6).

Levando em consideração que é na EI que a criança inicia suas aprendizagens, como compartilhar, interiorizar regras, lidar com frustrações, entre outras, essenciais para a convivência em sociedade, entende-se que estimular a valorização e o respeito à diversidade, ao ambiente e a si mesmo pode refletir em suas ações futuras. Nesse contexto, as DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010, p. 17) ressaltam a necessidade de promover “a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, como também à acessibilidade de espaços, materiais, objetos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 6), em consonância, dispõem que é preciso contribuir para “a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades”.

Em outras palavras, é fundamental que as crianças aprendam seus direitos e, acima de tudo, a respeitar umas às outras, cooperar, ser solidárias, relacionar-se com as demais e compreender-se mutuamente, no sentido da empatia. Segundo Morin (2015, p. 27), “a compreensão humana

não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos". Assim, deve-se considerar que, na EI, tem início a construção da identidade individual e coletiva, sendo a criança não apenas influenciada pelo meio, mas influenciadora.

Nesse sentido, Luccas afirma (2016, p. 69) que a EI:

[...] é lugar de experiências e vivências das crianças em processo de formação das qualidades humanas, de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade, ou seja, de formação e de desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias à constituição de uma nova forma de relação ser humano-sociedade-natureza: a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a formação de uma personalidade madura, estável e solidária.

O ensino da compreensão busca estimular que os indivíduos identifiquem-se uns com os outros de tal maneira que consigam colocar-se no lugar do outro perante suas alegrias, aflições, medos, deixando de lado o egocentrismo – isso, na EI, precisa ser muito estimulado, devido ao desenvolvimento infantil. Para Santos e Ferreira (2015, p. 2),

[...]partindo do humano como extensão do ecossistema, compreendemos que o corpo sofre afecções da realidade extensa, de forma que tudo o que está a sua volta o afeta, o transforma. Dessa forma, o ser/criança, por meio dos seus encontros com o mundo, é constantemente afetado e transformado.

Diante disso, as instituições de EI precisam tentar afetar as crianças, de modo a transformá-las ao longo da caminhada por essa etapa de ensino. Deve-se considerar que, nessa fase, elas são mais abertas ao diferente, livres de preconceitos e receptivas ao conhecimento, o que torna esse espaço ideal para a inserção da EA, com base nos saberes de Morin (2011) selecionados para esta pesquisa: ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão, entendendo-se que estão em confluência com os princípios da EI, com vistas a formar sujeitos mais justos, solidários, humanos, compreensivos e comprometidos com o meio no qual estão inseridos. Contudo, como afirma Rodrigues (2011, p. 176),

a maioria dos(as) professores(as) na Educação Infantil ainda trabalha com concepções tradicionais de Educação Ambiental, o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação.

Como mencionado, não se considera insatisfatório o trabalho, na EI, com práticas voltadas à vivência com a natureza em EA; é, ao contrário, um forte aliado para a inserção do tema na primeira infância. Por outro lado, percebe-se que não se pode ficar restrito apenas a essas práticas. De acordo com Manzini *et al.* (2014, p. 3), "[...] as crianças, desde os primeiros períodos da vida, adquiram diálogo e conhecimento a respeito do que vem a ser a educação ambiental [...]"; todavia, para que isso ocorra, é necessário

que os professores que atuam nesse nível compreendam a importância do trabalho com a EA nessa fase e todas as dimensões envolvidas.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a EA está presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), utilizando, para tanto, a abordagem qualitativa, além da análise documental como instrumento, a qual possibilitou identificar aspectos das diretrizes que vão ao encontro dos princípios da EA.

A análise dos dados revelou que, mesmo o termo “educação ambiental” não estando presente nas DCNEI (Brasil. MEC. SEB, 2010), a EA consta em diversos aspectos mencionados no documento, como o trabalho com a ética, o cuidado, a cooperação e a solidariedade. Além disso, ao trazer para a discussão a obra *Os sete saberes necessário à educação do futuro* (Morin, 2001), foi possível compreender que os saberes selecionados para realizar a análise (ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão) são fortes aliados na construção de uma educação mais humana.

Entende-se, assim, que a constituição do campo da EA na EI, para além da sensibilização com o meio em que o indivíduo está inserido, precisa considerar o outro como ser importante e constituinte desse meio, buscando desenvolver no indivíduo aspectos que contribuam para que se torne, ao longo de sua vida, mais humano. Parece reducionista, mas concorda-se com Morin (2001) quando afirma que há carência de humanidade e que, só a partir desta, é possível colocar-se no lugar do outro, por meio da empatia.

Referências

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, L. *Saber cuidar*. São Paulo: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federal Brasileira de 1988*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 fev. 2006. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 116, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*: introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1992.

JARDIM, D. B. *Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da educação infantil*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010.

LIMA, I. B. de. *A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LOUREIRO, C. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCCAS, M. B. *Práticas pedagógicas em Educação Ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras*. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

MANZINI, R. C. et al. Abordagens dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos (SP). *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, RS, v. 31, n. 1, p. 189-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4362>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MORAES, M. C.; LA TORRE, S. de. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2004.

MORALES, A. G. *Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Como definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em creche. *Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 5, n. 13, p. 14-16, jun. 2007.

PIRES, M. M. *Educação ambiental e suas representações no cotidiano da escola*. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2011.

RODRIGUES, C. Educação infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, RS, v. 26, p. 169-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: 25 maio 2016.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242. p. 180-197, jan./abr. 2015.

SAHEB, D. *Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade*. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades. *Cadernos de pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2016.

SANTOS, Z.; FERREIRA, V. S. Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na Educação Infantil?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: ANPEd, 2015.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 77-96.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 22-48.

TIRIBA, L. *Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*. Rio de Janeiro: NIMA/PUC-Rio, 2010.

Recebido em 13 de novembro de 2017.

Aprovado em 25 de abril de 2018.

Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis

Claudia de Medeiros Lima^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3881>

Resumo

A pedagogia, cuja identidade é contínuo objeto de discussão entre educadores, entra em cena mais uma vez, sob a pretensão de retomar sua relevância após 12 anos da regulamentação das diretrizes¹ do curso. Este trabalho parte da sistematização de discussões antigas, algumas das quais datam da criação do curso, para compreender incongruências entre campo político-ideológico, legislação e campo prático-profissional, em meio às disputas de forças entre teóricos da educação e políticos legisladores. A proposta de analisar a ambiguidade e a flacidez da pedagogia em seus condicionantes estruturais, portanto, partirá de dois grandes eixos que buscarão fundamentar a existência de uma *pedagogia líquida* em detrimento das ciências da práxis. O primeiro eixo se sustenta na reforma educacional na América Latina e no Caribe dentro do contexto da modernidade líquida e o segundo na relação entre os interesses dos organismos internacionais e as últimas diretrizes do curso. A perspectiva teórico-metodológica da investigação seguiu a linha crítica em educação, fundamentando-se especialmente em Mészáros (2008), Saviani (2013), Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo (2001; 2006; 2010), Pimenta (2006), Franco (2006; 2008), Kuenzer e Rodrigues (2007) e Silva (2006) e no conceito sociológico de modernidade líquida de Bauman (2001; 2005). Quanto ao material utilizado, foram analisadas fontes primárias e bibliográficas. A pesquisa aponta para

^I Instituto Federal do Ceará (IFCE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: <clamed.lima@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-9914-0585>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Sergipe, Aracaju, Brasil.

¹ É importante registrar que a análise de documentos mais recentes, como a Resolução CNE/CP 2/2015, modificada pela Resolução CNE/CP1/2017 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, as quais abrangem o curso de Pedagogia, não registram alterações na essência da proposta de formação do pedagogo como prevista anteriormente na Resolução CNE/CP 1 de 2006.

a superação da pedagogia como normatizadora e instrumentalizadora da atividade docente e sugere a apropriação dessa característica fluida como possibilidade de fortalecimento de sua identidade como ciência da práxis.

Palavras-chave: ciências da práxis; pedagogia; pedagogia líquida.

Abstract

Liquid Pedagogy: a pathway to the science of praxis

Pedagogy, whose identity is continually under discussion among educators, features once more; this time to reclaim its relevance twelve years after the implementation of the guidelines for this academic course. The starting point for this work is the systematization of some old discussions, some dating back from the course's creation, aiming to understand incongruities among the political-ideological field, the legislation and the practical-professional field, amidst the power struggles between education theorist and political legislators. The analysis of the ambiguity and flaccidity of pedagogy in its structural conditioning, therefore, will sit in two great axes seeking to substantiate the existence of a liquid pedagogy to the detriment of the sciences of praxis. The first axis is underpinned on the educational reform in Latin America and the Caribbean within the context of liquid modernity and the second one is underpinned on the relation between the interests of international organizations and the latest guidelines for the course. The investigation's theoretical-methodological perspective followed the critical line in the field of education and it is based chiefly on Mészáros (2008), Saviani (2013), Frigotto and Ciavatta (2003), Libâneo (2001; 2006; 2010), Pimenta (2006), Franco (2006; 2008), Kuenzer and Rodrigues (2007) and Silva (2006); as well as on Bauman's sociological concept of liquid modernity (2001; 2005). As for the material applied, primary and bibliographic sources were analyzed. The research signals towards a surpassing of pedagogy as standardizer and orchestrater of teaching and suggests the appropriation of this fluid characteristic as a fortifier of its identity as a science of praxis.

Keywords: Pedagogy; liquid pedagogy; the sciences of praxis.

Introdução

Ela é fluida, volátil. Pela sua natureza fugidia, penetra diferentes espaços e se molda à forma do invólucro que a retém, pelo menos momentaneamente, pois, se alguma brecha se abre, ela escorre e se

esvai. Ela corre livre, desliza sob, sobre, por entre e fugazmente segue seu curso. Sua característica é a efemeridade, seu destino é a mudança. Mudar, transformar, ir sempre ao encontro do novo em constante devir. O alvo? Sempre foi o mesmo, por mais longo e largo o percurso que se tenha percorrido, é para ele, nele e por ele que ela brota, flui: o ser humano. Esse ser social, que se humaniza, aprende, evolui, educa-se com e através dos "outros".

A história nos conta que o pedagogo, na condição de escravo, já conduziu a criança para a aprendizagem, até posteriormente a pedagogia adquirir o *status* precário de ciência. Sua natureza epistemológica é confusa, polêmica, indefinida, mas resiste e se adapta, pois seu estado resvalado assim permite. A pedagogia, cuja identidade é contínuo objeto de discussão entre educadores, entra em cena mais uma vez como tema central deste artigo. Por que e a quem interessa manter a pedagogia alheia à pesquisa e à produção de conhecimento em educação?

É importante registrar que este trabalho surge como desdobramento da dissertação de mestrado em educação defendida na Universidade Federal de Sergipe e tem a pretensão de retomar a discussão sobre a relevância da pedagogia nos processos educativos após 12 anos da regulamentação das diretrizes do curso. Este estudo pretende sistematizar certas discussões antigas, algumas das quais datam da criação do curso, para compreender incongruências entre campo político-ideológico (pensamento/planejamento), legislação (registro/regulamentação) e campo prático-profissional (exercício/possibilidade), em meio às disputas de forças entre teóricos da educação e políticos legisladores.

Quando se discute sobre um objeto multifacetado, como a pedagogia, é importante elencar hierarquicamente as questões que o têm determinado e a conjuntura macrosocial em que tem se desenvolvido. A proposta de analisar a ambiguidade e a flacidez da pedagogia brasileira atual em seus condicionantes estruturais, portanto, partirá de dois grandes eixos que buscarão fundamentar a existência de uma *pedagogia líquida* em detrimento das ciências da práxis.

O primeiro eixo se sustenta na reforma educacional na América Latina e no Caribe dentro do contexto da modernidade líquida, subordinada à política econômica capitalista neoliberal globalizante. O segundo ergue seu alicerce sobre as últimas diretrizes do curso de pedagogia em consonância com os interesses dos organismos internacionais para a educação brasileira e com relações sociais e profissionais fugidias.

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa segue a linha crítica em educação, conforme citações seguintes. Quanto ao material utilizado, seguimos à análise das fontes primárias com a legislação educacional concernente à temática e à análise de fontes bibliográficas. Para discutir sobre o paradigma sócio-político-econômico, consideramos, essencialmente, obras de Bauman (2001; 2005), Mészáros (2008) e Zibechi (2017). Para as reformas educacionais e a pedagogia, tomamos Saviani (2013), Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo (2001; 2006;

2010), Pimenta (2006), Franco (2006; 2008), Kuenzer e Rodrigues (2007) e Silva (2006).

Quanto à organização dos tópicos da escrita, ocupamo-nos com a forma e suas derivações etimológicas, protagonizadas pela pedagogia e pelos pedagogos. Portanto, forma, (re)forma, (de)forma e (trans)formação constituirão os pilares desse diálogo que se pode chamar pedagógico.

A forma líquida moderna e a (re)forma² da educação

Uma epidemia de cegueira causada pelo excesso de luz advém sobre toda a sociedade. O ofuscante brilho e a claridade impedem que as pessoas enxerguem. No desespero do *Ensaio sobre a cegueira* (Saramago, 1996), as pessoas lutam entre si pela sobrevivência individual. A ficção ilustra a certeza da incerteza e a supremacia do indivíduo sobre o cidadão em meio ao caos social. Com base no confinamento humano, o autor nos apresenta a angústia, o medo e a ansiedade vivenciados pelos personagens da obra.

Mas o que é a modernidade líquida senão a era da cegueira ilustrada? Segundo Bauman (2001), a supremacia da razão moderna não trouxe a emancipação ansiada e reivindicada pela teoria crítica. A liquidez vem, assim, desconstruir padrões e dissolver valores universais, ao mesmo tempo que coloca sobre o próprio indivíduo a decisão e a responsabilidade de suas ações sociais. A falsa sensação de liberdade faz do homem refém de poderes indeterminados, outrora controlado pelo Estado, agora pela mão invisível do consumo globalizado.

O que de fato está em jogo no novo tipo de guerra na era da modernidade líquida: não a conquista de novo território, mas a destruição das muralhas que impediam o fluxo dos novos e fluidos poderes globais; expulsar da cabeça do inimigo, o desejo de formular suas próprias regras, abrindo assim o até então inacessível, defendido e protegido espaço para a operação dos outros ramos, não-militares, do poder. (Bauman, 2001, p. 20).

O fluxo *baumaniano* nos apresenta o tempo e o espaço movediços, nos quais os sólidos são derretidos e submetidos à racionalidade técnica parametrizados pela economia. Nesse jogo de poder pulverizado entre as "forças transnacionais", o consumismo surge como nova forma de dominação instantânea, diminuindo a soberania do Estado. A nova reestratificação social originada caracteriza a separação entre estado e nação, tornando o primeiro um mero articulador político regulatório da economia das megaempresas (Bauman, 2001; 2005).

O crescimento vertiginoso dessa política econômica neoliberal nos países latino-americanos tem seu auge na década de 1990. Atendendo às recomendações formuladas no Consenso de Washington, que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), tinham em vista o potencial lucrativo do campo educacional, esses países deram início às suas (re)formas educacionais. Orquestradas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) – cuja representação regional se deu pela Comissão Econômica para a América

² (Re)forma, palavra cujo significado versa sobre a variação do modo pelo qual uma coisa existe ou se manifesta. Aqui, a reforma vista apenas como uma mudança na aparência, mas não na essência, delata a subordinação da educação às distintas facetas assumidas pelo capitalismo (Cunha, 1997).

Latina e Caribe (Cepal) e pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc) –, as reformas implementadas fundamentavam-se na capacitação profissional e na produção científico-tecnológica, em nome da democratização do acesso à educação básica, da eficiência e da equidade da educação.

As medidas adotadas a partir de então foram ao encontro da Teoria do Capital Humano, que, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), atribuiu à educação a condição salvacionista da economia. Em defesa da competitividade, organismos multilaterais estabeleceram metas, traçaram planos, criaram um ideário para a elaboração das políticas educacionais da América Latina e do Caribe, das quais o Brasil foi signatário.

A década de 1990, então, amplamente debatida no cenário da educação como o período das grandes (re)formas educacionais, em que se destacam as ações de planejamento e financiamento, teve como princípio atender as necessidades básicas da educação para manter o emprego e dominar os códigos técnicos e tecnológicos modernos.

Zibechi (2017) informa que, logo após essa década neoliberal e a insurgência dos movimentos sociais, sucedeu-se o período progressista. Grande foi a expectativa sobre os estados governados por partidos de esquerda. Estes, no entanto, não negligenciaram os acordos internacionais e até fracassaram na proposta de diminuição da dependência histórica dos países latino-americanos e das desigualdades sociais agravadas pelo neoliberalismo. O arrefecimento da esquerda quando em posse do poder estatal a afastou dos ideais de base dos movimentos sociais.

O autor destaca ainda que, no caso brasileiro, apesar de o governo de esquerda que administrou o País por mais de uma década ter tirado milhões de pessoas da miséria, não conseguiu reduzir a desigualdade, tampouco o acúmulo de capital dos ricos. Aumentou o poder de consumo dos mais pobres, mas não realizou as reformas necessárias nas áreas básicas como educação, saúde e transporte. “Que hizo creer que era posible combatir la pobreza sin tocar los privilegios ni movilizar a los sectores populares” (Zibechi, 2017, p. 107).

Como transformar um país onde a desigualdade cresce progressivamente? Qual reforma em educação seria suficiente para democratizar a escola pública e de qualidade? Há como propor reformas em educação sem justiça social? Essas são questões retóricas, mas que já se sabe não coadunarem com as propostas ofertadas pela forma líquida moderna, representada pelo Estado mínimo e suas instituições precárias. Sob a lógica do capital, exige-se um povo “educado” conforme os rigores de qualidade, eficiência e competitividade. O alto padrão de educação determinado, contudo, revela-se inversamente proporcional à atenção e aos investimentos públicos na área.

Na dita era da informação, prevalece o discurso da necessidade de se educar. Na fala do político candidato ou do cidadão menos elucidado, a qualidade da educação passou a compor o ideário nacional como a solução para a transformação social, para a saída da pobreza. Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que as reformas vieram ajustar a educação escolar

à nova divisão internacional do trabalho, cujos princípios de competência e empregabilidade fomentam a competição e o individualismo, em vez de promoverem o rompimento com a dependência histórica, intelectual e cultural dos países da América Latina e do Caribe.

Semelhantemente, o pânico estabelecido pela cegueira na obra de Saramago levou pessoas ao confinamento, à solidão. A aproximação da ficção com a cegueira esclarecida, causada pelo avanço do conhecimento científico e tecnológico, não pode ser mera coincidência. É premente a luta da humanidade contra a exclusão social na pós-modernidade, a qual, segundo a teoria *baumaniana*, tem revelado angústia, medo e isolamento social na disputa pela sobrevivência e por constituição de identidades.

Na afirmação de que as (re)formas educacionais propostas a partir da década de 1990 e as demais que as antecederam não superaram a lógica do capital, Saviani (2013) nos diz que estas seguiram o modelo da pedagogia tecnicista da década de 1970 em seus padrões de racionalidade, eficiência e produtividade, diferindo apenas na minimização do Estado e nas iniciativas do setor público em prol da esfera privada e das organizações não governamentais.

A supremacia neoliberal globalizada do consumo e sua política do descartável têm precarizado não somente o mundo do trabalho, mas as relações sociais e a construção do conhecimento. A efemeridade das coisas e a fragilidade das relações têm promovido ainda maior distanciamento entre classes sociais, fazendo com que boa parte da população mundial ainda não tenha acesso às condições básicas de cidadania. De qual reforma em educação e de qual pedagogia precisamos então?

Para Mészáros, qualquer reforma em educação que não esteja comprometida com a modificação da estrutura do capital não passa de mero ajuste para remediar os “piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (Mészáros, 2008, p. 26, grifo do autor). Enquanto não invertermos a ordem da “coisificação dos homens e humanização das coisas”, nenhuma reforma conseguirá promover emancipação e transformação social.

A (re)forma da educação e a (de)forma³ da pedagogia

A subordinação da educação ao sistema de produção capitalista não fez mais que conformar as relações sociais às regras gerais de reprodução, tornando impossível uma transformação social qualitativa. Essa análise de Mészáros, que por vezes soa pessimista, faz-nos refletir sobre a máxima *freireana*: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67).

É preciso superar a tomada de decisão local pautada em parâmetros globalizados internacionais. Existem alguns movimentos recentes, a exemplo da pedagogia decolonial,⁴ que propõem alargar o diálogo

³ (De)forma, assim como a acepção do termo, faz alusão à mudança de forma, mas também sugere uma descaracterização que compromete o que poderia ser sua forma original, aqui sugerida como ciência da educação (Cunha, 1997).

⁴ Pedagogia decolonial: expressão utilizada para caracterizar o campo educativo como espaço de manifestação e resistência às heranças dos processos de colonização da América Latina e do Caribe, nas esferas de ser, saber e poder. Especialmente, na relação estabelecida entre modernidade/ciência e dominação por meio do padrão masculino, branco, europeu (Oliveira; Candau, 2010).

educacional em suas bases política, epistemológica e ética, discutindo, sob a ótica do colonizado, as influências ocidentais sobre a América Latina.

Consonante com esse pensamento de resistência aos ditames internacionais, principalmente no que tange às propostas educacionais, é que este artigo propõe analisar a *pedagogia líquida*. Expressão essa apoiada na teoria *baumaniana* e cunhada por nós na dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Sergipe, utilizada para discutir sobre a superfluidade da área de conhecimento que vacila entre a teoria e a prática, a investigação e a instrumentalização, a ciência e a experiência, a especialidade docência e a generalidade não docência, a saber, a pedagogia.

Muitos autores no País já escreveram acerca da construção histórica da identidade do curso de pedagogia. Apesar de este estudo utilizar o recorte a partir das influências das políticas educacionais que se iniciaram na década de 1990, não há como deixar de abordar a ambiguidade que permeia a trajetória do curso.

Foi o Decreto-Lei nº 1.190/1939 que criou oficialmente o curso de pedagogia a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. A imprecisão de formar bacharéis e licenciados segue as finalidades da faculdade e abrange todos os cursos ofertados. O esquema de formação 3+1 (três anos de bacharelado mais um de didática) fora exigido para todas as licenciaturas: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas (Brasil, 1939).

É certo que a lei também previa que, para ocupar os cargos técnicos em educação, seria exigida a habilitação em pedagogia, mas é possível observar entre suas finalidades uma formação mais ampla, voltada para a pesquisa. Nesse sentido, vale registrar as considerações que Franco (2006) faz sobre a criação do curso, a idealização de formar além de professores, também cientistas da educação, cuja proposta visava à superação do caráter utilitário dos institutos de educação em prol da alta cultura. Na prática, contudo, essa proposta se perdeu, talvez pelo fato de ter sido regulamentada durante a ditadura Vargas, conforme destaca a autora.

Diante das exigências de racionalidade técnica característica do período militar, estabelecem-se as habilitações do curso (magistério para disciplinas pedagógicas de 2º grau; orientação educacional, supervisão e administração escolar). Nasce, portanto, a grande polêmica sobre a qual vai perdurar a natureza dicotômica da pedagogia até os dias atuais.

Imbuídos de romper com essa separação entre pensadores e executores da educação, educadores, a partir da redemocratização do País, intensificaram as discussões e lutaram pela legitimação do curso. Segundo Silva (2006),⁵ à época houve um processo conturbado entre sociedade civil e órgãos do governo, de modo que a questão da identidade da pedagogia foi arrefecida e, arrastando-se pela década de 1990, sob coordenação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope), centrou-se na formação de educadores em geral, em busca da base comum nacional.

⁵ Para compreender melhor o desenrolar do processo histórico, ver a obra *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade* de Carmem Silvia Bissoli da Silva (2006).

É a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, porém, que legitima a exclusão das habilitações específicas do curso e fortalece a premissa de formar, em nível superior, professores para as séries iniciais. Ela estabelece, no artigo 87, a década da educação, instituída no ano subsequente à sua publicação, e afirma no § 4º: "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (Brasil, 1996). Em seguida, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 10.172/2001, que é responsável por elaborar as diretrizes e metas a serem executadas durante dez anos, obrigou os estados, o Distrito Federal e os municípios a produzirem seus respectivos planos decenais (Brasil, 2001).

Somente no ano de 2006, com a regulamentação das novas diretrizes do curso – Resolução CNE/CP nº 1 –, circunscreve-se o perfil profissional do pedagogo na docência, que tacitamente a enclausura na formação para o ensino da educação infantil e das séries iniciais (Brasil. CNE, 2006).

Destacamos aqui dois pontos de análise sobre a (de)forma que torna a pedagogia corrediça e líquida: fundamentalmente, não se pode negar a conquista dos educadores representados pela Anfope. Naquele momento de acirrado debate em torno dos rumos da docência e do iminente risco de extinção do curso de pedagogia, conseguir estabelecer a docência como base da formação foi uma vitória. Tendo em vista, inclusive, que após a flexibilização da LDB, regulamenta-se o Decreto nº 3.276/1999, que instituiu o curso normal superior como ambiente específico para formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1999).

Essa disposição legal abriu uma disputa com a pedagogia e gerou preocupação com a qualidade da formação promovida nos novos cursos, que não necessariamente seriam ofertados por universidades (Silva, 2006; Brzezinski, 2011). Por isso, circunscrever a formação docente à pedagogia seria uma forma de preservar a qualidade nessa formação.

Dessa maneira, podemos considerar que, apesar da conquista da não extinção do curso de pedagogia, estávamos cedendo mais uma vez aos interesses dos órgãos do governo em atender as metas estabelecidas para a educação básica na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualificar professores seria uma das contribuições para melhorar os índices da educação básica. As diretrizes em 2006 legitimaram o curso, mas isso resolveu o problema? Parece-nos que não. A pedagogia resolveria o problema da fragilidade de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais, porém, sua questão identitária permaneceu indefinida. Reduzida à docência, retrocedeu na busca de seu *status* de ciência, produtora de conhecimento em educação.

Esse segundo ponto, que talvez tenha sido o argumento mais utilizado em defesa da docência como base formativa, previa a superação dos distanciamentos provocados pelas antigas habilitações e pela formação para o magistério. Dessa forma, aparentemente, a divisão entre bacharéis e licenciados se encerra. Já vimos, todavia, que essa questão histórica de afastamento entre teoria e prática na educação não era um problema exclusivo da pedagogia.

Quando trazemos a locução “redução da pedagogia à docência”, utilizamos com o mesmo valor semântico usado por Libâneo (2010), Pimenta (2006), Franco (2006) e Kuenzer e Rodrigues (2007), que não menosprezam a docência, mas antes a compreendem como uma das expressões da pedagogia. Em complemento a essa construção, defendemos que a redução à docência incidiu sobre a essência do curso de pedagogia, porque sua natureza se deformou, liquefez-se. Quando as diretrizes do curso a indicaram para a licenciatura, entretanto, abriram uma multiplicidade de atuação sem conseguir convencer de que maneira se daria tal formação, e acrescenta-se a isso a precariedade do exercício profissional.

Nesse sentido, Libâneo (2006) e Kuenzer e Rodrigues (2007) concordam que as diretrizes favoreceram uma indefinição profissional para o pedagogo. Lançamos aqui uma questão para reflexão: se todo pedagogo é professor por formação, não deveríamos lutar pelo fim da exigência do campo de trabalho por pedagogos técnicos? Não parece ter sentido, por exemplo, haver concursos específicos para gestores, coordenadores, supervisores ou orientadores educacionais nas instituições escolares públicas. Na prática, esses profissionais continuarão distantes da sala de aula, exclusivos às atividades de “pensar a educação”.

Libâneo (2001) defende a necessidade de especialistas nas escolas. As desigualdades não estão na diferença entre trabalho docente e trabalho pedagógico, isso não é superar a divisão técnica do trabalho, segundo o autor. As desigualdades permanecerão sob outras circunstâncias. A questão destacada por ele é a sobrecarga de trabalho em virtude do acúmulo de funções na docência.

Não há como discordar da necessidade de profissionais dedicados exclusivamente às questões administrativas e pedagógicas, sob o risco de minimizar ou anular todo o trabalho escolar/acadêmico a ser desenvolvido. Esse ponto parece estar consolidado entre aqueles que defendem a docência como base da pedagogia e aqueles que a consideram como mais uma possibilidade dentro de um universo científico mais amplo. É sobre essa segunda possibilidade que prosseguiremos o diálogo.

A pedagogia líquida e o caminho para a (trans)formação⁶ da ciência da práxis

Chamamos de *pedagogia líquida* o campo de conhecimento que emerge após a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e que se apresenta instrumentalizado, cujo foco nas práticas de ensino e aprendizagem subestima seu potencial científico-epistemológico sobre os processos educativos. De caráter indefinido, aparentemente generalista, mas delineado na docência, percorre espaços escolares e não escolares com a fluidez que lhe é peculiar. Encaixando-se nos diferentes perfis e executando vários papéis profissionais, para os quais não estão preparados, os pedagogos enfrentam as incertezas da profissão, característica da modernidade líquida. “Estamos agora passando da fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’”. E os

⁶ Originalmente, o significado da palavra é “alteração no estado de um sistema”. Aqui também utilizado para sugerir a liquidez como estado atual da pedagogia, que vai adquirindo novas formas e abrindo outras possibilidades para mudança (Cunha, 1997).

'fluidos' são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo [...]” (Bauman, 2005, p. 57).

Em torno de toda indefinição acerca da pedagogia no País, ao longo dos seus quase 80 anos, predomina o pensamento que desconsidera a latente capacidade de produzir conhecimento sobre a realidade educativa, que supera a prática social e se apresenta mais abrangente que um curso de graduação (Libâneo, 2010; Pimenta, 2006; Kuenzer; Rodrigues, 2007).

A *pedagogia líquida* dilui o campo de conhecimento, esvazia-o para entrar indefinida em diferentes esferas do magistério: infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação especial, indígena, profissional, de jovens e adultos. Perde o *status* de ciências, entretanto, ocupa os espaços da não docência, em tarefas técnico-administrativas, de supervisão, orientação e coordenação escolar ou mesmo fora dos ambientes de escola, em organizações não governamentais e empresas, adaptando-se, tomando formas no exercício da profissão.

As diretrizes do curso, que parecem preconizar uma identidade sólida docente, sofrem influência da liquidez pós-moderna, propondo possibilidades plurais de atuação profissional, sem, contudo, especificá-las. Isso fica evidente, principalmente, nos artigos 2º e 4º da Resolução CNE/CP nº 1, quando mencionam:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, CNE, 2006, art. 4º, grifo nosso).

Nesse sentido, Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 260) consideram que “[...] o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se dessa forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia.” Em busca de atender às dissonantes propostas para as diretrizes do curso, definiu-se ampliar de forma excessiva o perfil profissional.

O resultado disso é a diminuição da presença desses profissionais nas instituições escolares. É o enfraquecimento da pedagogia como campo teórico-investigativo, como pontua Pimenta (2006). Essa redução da cientificidade e dos conhecimentos epistemológicos no processo de formação dos pedagogos coaduna com os interesses pragmáticos e imediatistas exigidos pela pós-modernidade, sob os ditames da política econômica do descartável, do consumismo, do transitório, da formação “*fast food*”, rápida e prática, mas sem qualidade ou preocupação com os resultados em longo prazo.

Para Kuenzer e Rodrigues (2007), além de reduzir o campo da pedagogia, privilegia-se a prática em detrimento da teoria, ao invés de promover articulação entre ambas. As autoras entendem que existe uma perda na formação como resultado da demasiada valorização do conhecimento tácito, destituindo-a de sistematização teórica. Essa pedagogia instrumental proposta se resume em ações práticas transmitidas pelos trabalhadores

mais experientes no próprio ambiente de trabalho, mas que não é suficiente porque o conhecimento é recriado no pensamento. “[...] O ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, que é um movimento do pensamento que não se desenvolve espontaneamente, precisando ser aprendido” (Kuenzer, 2003 *apud* Kuenzer; Rodrigues, 2007, p. 270).

A *pedagogia líquida* apresenta-se na instabilidade estrutural pós-moderna, que provém das transformações sociais e produtivas, provocadas pela política econômica capitalista neoliberal. Em meio às crises de vínculo social e profissional estabelecidas, surgiu um perfil profissional capaz de atender às demandas do capital: diminuição e precarização de ambientes de trabalho; acúmulo de funções para o trabalhador; perfil multifacetado. Esse “novo” pedagogo agora é o mesmo professor que passa a ter responsabilidades que transcendem a sala de aula. É o profissional que atende às propostas da acumulação flexível e que parece fazer acreditar que o ambiente escolar depende única e exclusivamente do professor. Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 7) acrescenta:

[...] todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia [...] A subsunção da pedagogia na docência leva a duas deduções: a) sendo a docência, e não a pedagogia, a base da organização do currículo de formação, exclui-se a formação do pedagogo especialista, já que não se faz mais a diferenciação entre as atribuições profissionais do especialista em educação e as do professor; b) a extensão do conceito de “atividades docentes” para atividades de gestão e pesquisa levou a agregar ao trabalho do professor mais duas atribuições: a de investigador *lato* e *stricto sensu*, e a de gestor.

Mas do que precisamos? Resgatar a já superada formação dicotômica que distanciava ainda mais docentes e técnicos da educação? Evidentemente que não. Faz-se necessário pensar na concepção da educação como enfrentamento crítico da estrutura do capital, uma educação que, segundo Mészáros, é desenvolvida em um processo de mudança consciente. A educação seria o órgão social indispensável para a transformação estrutural, que, diferentemente do ideal capitalista, não deve ser imperativa, mas a soma das consciências dos indivíduos sociais. “[...] Não se pode vencer uma força social poderosa pela ação fragmentada de indivíduos isolados [...]” (Mészáros, 2008, p. 86).

Há uma necessidade premente de contestação do determinismo neoliberal globalizante e do desenvolvimento de conscientização/mobilização do sujeito social. No caso específico deste estudo, a pedagogia liquefeita confere aos pedagogos outras possibilidades de atuação, resultado menos de determinações do que de resistência, luta e construção de nova identidade profissional pelos próprios indivíduos em coletividade.

Esse delineamento realizado pelas diretrizes do curso se encaixou perfeitamente na definição de liquidez *baumaniana*, proporcionando ao próprio indivíduo experimentar uma pluralidade de identidades profissionais, sem, contudo, definir o seu caráter científico. Uma *pedagogia líquida* que se escorre epistemologicamente pelo caminho da docência pragmatista, tornando sem sentido sua existência.

Na tentativa de reconstruir uma identidade sólida, discutiu-se por muito tempo sobre os dilemas do curso. Entre leis, decretos e regulamentos, procurou-se uma resposta para a complexa questão: para que servem a pedagogia e os pedagogos? Sobre a problemática, Libâneo (2010), Pimenta (2006) e Franco (2008) apontam para a necessidade de resgate do seu estatuto científico-pedagógico, desprendendo-a do modo instrumentalizador que há tempos está associado à concepção professor/instrutor.

A crescente dissociação entre atividade educativa e o exercício pedagógico foi produzindo a não valorização científica da pedagogia que, abdicando de ser a ciência da educação, foi se contentando em ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa. (Franco, 2008, p. 72).

A *pedagogia líquida* manifesta na atual relatividade espaço-temporal se propõe menos universalista, todavia, para além de estar entre uma coisa e outra ou em região fronteira, revela a necessidade de resgate do seu caráter científico-epistemológico. Em busca da superação dessa dicotomia histórica, Franco (2006, p. 105) considera:

Não podemos mais nos contentar com a formação restrita desse pedagogo. Não mais devemos nos colocar na dimensão exclusiva de: pedagogo especialista ou pedagogo cientista, ou pedagogo escolar, ou mesmo pedagogo docente. É preciso absorver a multidimensionalidade desta formação, mas é fundamental esforços na construção de *uma nova profissionalidade pedagógica*.

Essa *nova profissionalidade pedagógica* aventada pela autora coaduna também com a ideia de uma *pedagogia líquida*, cujas relações de trabalho frágeis e frouxas sugerem a emergência de outra formação e expressão profissional que se sustente em si mesma. A base científico-epistemológica resgata seu caráter investigativo e formativo como área que tem na educação seu objeto de estudo. Para Franco (2008), é preciso priorizá-la como ciência específica da educação, pois outras ciências não dão conta da complexidade e da superfluidade das manifestações educativas, podendo, inclusive, descaracterizá-las.

"[...] Organizar-se já é começar a ter olhos" (Saramago, 1996, p. 282). A expressão utilizada assinalou a solução para a cegueira coletiva da obra fictícia trazida no início deste diálogo. Enquanto as iniciativas permanecerem restritas à individualidade pessoal, não haverá transformação. No livro, uma personagem despertou e buscou pela organização coletiva das ações, com isso o autor chamou atenção para a necessidade do despertar do egoísmo tão característico do capitalismo. Como propor outra pedagogia com base em iniciativas isoladas?

Para Mészáros (2008), não há como propor mudanças paradigmáticas em educação sem desenvolver individualidade social e sem provocar mudanças no modelo político e econômico capitalista hegemônico, pois a educação é considerada agente determinado e, ao mesmo tempo, determinante das relações sociais de produção. Em Bauman (2005), percebemos que a liquidez presente nos sugere possibilidades de abertura

de espaços e de resignificação das relações sociais estabelecidas na disputa, na luta e na resistência.

Diante de tais considerações, sugerimos uma reflexão decolonial sobre o curso de pedagogia. Côncios de uma concepção educacional para atender a realidade brasileira, que nos afastemos das (re)formas pensadas pelos organismos internacionais para favorecimento do individualismo, do lucro e da competição capitalistas, e, apropriados do processo histórico-cultural de dominação da América Latina, lutemos por uma educação comprometida com a transformação social.

A *pedagogia líquida* age como facilitadora para abertura de outra proposta formativa e funcional do sistema educacional. Uma pedagogia que forme cientistas da educação que promovam pesquisa e produção teórica com base na práxis educativa (Franco, 2008), mas que também se habilitem para o exercício técnico-profissional, conforme proposta de Pimenta (2006) e Libâneo (2006).

A práxis é o princípio sobre o qual a ciência pedagógica promoverá a teorização das questões educativas e proporá intervenções na prática docente para a promoção da emancipação. A práxis é dinâmica, é dialética, depende da reflexão sobre a ação e não se desenvolve unilateralmente. Dessa forma, Franco (2008) propõe à pedagogia uma metodologia própria que a afasta do caráter racional técnico e da função normatizadora docente que perdura até hoje.

A validação da ciência da práxis propõe a articulação entre docência e ensino, que depende menos da superação das habilitações específicas da pedagogia do que do resgate do estatuto de ciências; menos de iniciativas isoladas do que do fortalecimento de grupos que desejam o reconhecimento de uma ciência exclusiva para a educação; menos de um ideal de educação importado do que da libertação do pensamento colonizado pelos modelos "padrões"; e menos ainda dos ditames do capital do que das utopias que nos impelem para a transformação social.

Algumas considerações

As análises realizadas neste artigo ratificam a subordinação da educação brasileira aos ditames dos organismos internacionais. Transvestidos de reformas, cujo lema liberal oportuniza educação de qualidade para todos, têm mascarado a realidade de um modelo subserviente ao capitalismo neoliberal globalizado.

A dependência, que não se faz somente econômica e política, mas intelectual e científica, tem contribuído para o País permanecer no imaginário colonizado que ainda prepondera sobre a América Latina e o Caribe. Essa construção social também tem influenciado o modelo de pedagogia que temos.

A *pedagogia líquida* foi a expressão criada para buscar compreender a área de saber, que, delimitada pela precariedade da pós-modernidade, tem se afastado cada vez mais do seu estatuto de ciências em prol da

instrumentalização e normatização do fazer docente. Ora, não possuir uma ciência específica para produzir conhecimento em educação é o cenário ideal para importação de modelos educacionais prontos que nada dizem sobre nossa realidade.

As diretrizes do curso, portanto, já regulamentadas há 12 anos, não mudaram a realidade imprecisa da pedagogia, pelo contrário. A ideia de transformá-la em licenciatura, pelas mais nobres intenções de valorizar a formação docente para a educação básica, ocultou interesses de indivíduos a serviço do capital estrangeiro. O resultado é o que discutimos ao longo do trabalho, uma pedagogia que está em tudo e não está em nada ao mesmo tempo, como bem assinala Kuenzer e Rodrigues (2007), que se faz presente nos espaços escolares e não escolares, mas que não se faz produtora de saber em educação.

Tal qual o momento da criação do curso, a produção teórica em educação continua primordialmente em outras áreas. Não temos uma ciência exclusiva da educação. Desenvolvemos uma pedagogia que corroborou a mecanização da docência por meio da priorização de métodos e técnicas, em uma visão pragmatista da educação.

Não dá para pensar em uma educação transformadora com uma atuação pedagógica embasada na racionalidade técnica. Para superarmos o poder hegemônico e o domínio do capital, precisamos modificar a política das estruturas e processos educacionais. A pedagogia como uma força estruturante da educação não pode permanecer, então, com essa fragilidade em sua identidade.

A *pedagogia líquida* atende a interesses macroeconômicos internacionais e tem ajudado a construir uma educação não conscientizadora, que enfraquece os indivíduos sociais e fragiliza a coletividade. Essa liquidez pode favorecer a descontinuidade de um projeto de ciências da práxis e, conseqüentemente, impedir o avanço teórico-prático em educação.

Diante do tom pessimista, todavia, apresentamos a superfluidade da pedagogia como uma possibilidade de surgimento de outra expressão que venha a fortalecer sua identidade científica. Na liquidez retratada, talvez, seja mais fácil resgatar esse estatuto epistemológico. Faz-se, contudo, imprescindível uma coletividade de pensamentos decolonizados para a continuidade da busca dessa ciência da práxis.

Referências

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7929.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, Goiânia, v. 13, n. 10, p. 20-22, jul. 2011.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 99-125.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. Curso de pedagogia ou Normal Superior? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 253-275, maio/ago. 2007.

LIBÂNIO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

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

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 153-173, 2001.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PIMENTA, S. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ZIBECHI, R. Los movimientos em la crisis del progresismo. In: WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abyayala, 2017. p. 105-116. (Serie Pensamiento Decolonial).

Recebido em 7 de maio de 2018.

Aprovado em 15 de agosto de 2018.

A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física

Irene Barros^{I, II}

Ana Rita Pacheco^{III, IV}

Paula Batista^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3774>

^I Escola secundária João Gonçalves Zarco, Matosinhos, Portugal. *E-mail*: <irenebarros43@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4199-9055>>.

^{II} Mestre em Desporto para Crianças e Jovens pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadep). Porto, Portugal.

^{III} Autor independente, Porto, Portugal. *E-mail*: <ana.rita.pacheco@hotmail.com>; <https://orcid.org/0000-0001-7130-1351>.

^{IV} Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadep). Porto, Portugal.

^V Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Fadep) e Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto. Porto, Portugal. *E-mail*: <paulabatista@fade.up.pt>; <<https://orcid.org/0000-0002-2820-895X>>.

^{VI} Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Resumo

O artigo descreve e interpreta as expectativas de estudantes estagiários e o impacto e as vivências para a construção de sua identidade como professor. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, as quais foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo com o auxílio do programa Nvivo9. Os dados evidenciam que os estagiários dão maior relevância às expectativas de aprendizagem, que atribuem maior importância ao orientador pelo papel que ele assume no processo de avaliação, que as experiências negativas como insegurança e angústia perante a prática docente são as mais marcantes, e que têm dificuldade para idealizar sua identidade profissional.

Palavras-chave: estágio profissional; estudante universitário; educação física, identidade profissional.

Abstract

School placement experience: the impact and the first contacts of the physical education preservice teacher

This study aims to describe and interpret the preservice teachers' expectations, as well as the impact and first contacts they went through and its influence over the development of their identity as teachers. Semi-structured interviews were taken of twelve preservice teachers of the Faculty of Sport, University of Porto, which were recorded, transcribed and underwent content analysis through the use of Nvivo 9. Data revealed that preservice teachers understand the learning expectations as more relevant; that they perceive their faculty supervisor as more important for his assessment role; that the negative experiences, such as insecurity and anguish face the demands of teaching, are the most striking; and that they have a hard time idealizing their professional identity as teachers.

Keywords: practicum; preservice teacher; physical education; professional identity.

Introdução

Nos últimos anos, a investigação acerca dos estudantes do ensino superior tem se centrado no estudo das experiências "intracâmpus", deixando em segundo plano a investigação sobre as experiências que ocorrem fora desse contexto formativo (Caires, 2001; Cameron-Jones; O'Hara, 1999).

No âmbito da formação inicial de professores, a investigação sobre a capacitação e a inserção profissional dos formandos tem alguma tradição, com alguns marcos na década de 1970 (Fuller, 1969; Fuller; Brown, 1975; Lacey, 1977; Lortie, 1975). Desde então, a temática "tornar-se professor" tem sido objeto de maior investimento na comunidade científica e acadêmica (Alarcão; Tavares, 2003; Borralho, 2001; Cardoso, 1999; Freire, 2000; Grilo, 2002; Machado, 1996; Mendes, 2002; Moreira, 2001). Esse investimento encontra justificativa pelo fato de o estágio profissional ser reconhecido como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores.

Apesar de alguma dispersão e falta de consenso que marcam, ainda hoje, a prática e a investigação na área, é amplamente aceito, entre as diferentes abordagens, a natureza complexa, interativa, dinâmica e idiossincrática do processo de *aprender a ensinar*, largamente influenciado pela relação entre fatores de ordem individual e contextual, dos quais a literatura enfatiza as características e os recursos pessoais do professor-estagiário, a qualidade das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas, o apoio do(s) supervisor(es) e a qualidade do ambiente

escolar que acolhe o professor neófito (Bullough; Knowles; Crow, 1991; McNally *et al.*, 1994; Stones, 1984).

Por se tratar do último ano da formação inicial dos candidatos a professores, uma vez que corresponde, sob o ponto de vista da formação inicial, ao derradeiro momento da sua passagem pelo contexto acadêmico, e pela qualidade e intensidade dos desafios e das vivências que essa transição encerra, o estágio profissional é entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo do trabalho/emprego. Segundo Fernandes (2003, p. 2),

Face a este panorama, é grande a nossa preocupação quando se constata que, para além das lacunas observadas na exploração e descrição deste fenómeno e processo, é nas concepções daí resultantes que se continuam, ainda hoje, a fundamentar grande parte das decisões tomadas em termos da política de estruturação e de acompanhamento dos estágios pedagógicos.

Questões como “Quem sou?”, “Onde estou?”, “Em que acredito?” ou “O que quero fazer da minha vida?” figuram, segundo Newman (2000), entre o rol de dúvidas com que esses quase-adultos e quase-profissionais se debatem na fase final do percurso de formação inicial, rumo à consolidação do seu sentido de *self*, ao desenvolvimento do sentido da vida e da integridade. Embora não se possa afirmar que seja o único “precipitador” dessas questões, o estágio profissional é, seguramente, responsável por um dos momentos em que tais processos e oportunidades de transformação pessoal ganham maior expressão, mesmo que as questões continuem a ser recorrentes nos professores iniciantes:

o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender as expectativas dos alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? (. . .) Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? (. . .) E preciso dar conta do cumprimento do programa de ensino, mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, pode-se garantir conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como é possível contribuir para propostas curriculares inovadoras? (Cunha; Zanchet, 2007, p. 238-239).

Nesse enquadramento, o confronto com a profissão docente força o indivíduo a se perceber como professor, em termos do que gostaria de ser e das suas expectativas em relação ao futuro na docência. A resposta a tais questões dependerá, fortemente, de determinados aspectos, por exemplo: a forma como irá assimilar a cultura, as normas e os valores inerentes à classe profissional que passou a integrar, o seu grau de identificação com esses, ou, ainda, a relação criada com os interlocutores desse novo *ethos* (os outros professores, os alunos, os pais). De acordo com Fernandes (2003, p. 3),

(...) importa ler os estágios e os estagiários à luz de questões como o enquadramento político, social e, mesmo, ético em que tem lugar a preparação para a profissão, bem como a da pessoa do futuro professor. A sua personalidade, história passada, os modelos e experiências que o levaram a optar pela docência ou, ainda, as suas expectativas, valores e motivações em relação ao ensino deverão ser igualmente tomados em consideração.

De fato, é na interação com os “outros” que se constrói a experiência subjetiva de se sentir professor, isto é, a sua identidade profissional. É das imagens que lhe devolvem, acerca de si e do seu desempenho, ou do grau de reconhecimento e aprovação conquistados entre os diversos elementos da comunidade escolar, que dependerá o seu maior ou menor sentido de eficácia como profissional e o maior ou menor conforto no papel de professor (Carrolo, 1997; Simões, 1996).

No estágio profissional é, então, esperado que se esteja perante indivíduos capazes de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações que a transição para o mundo do trabalho e para o mundo adulto comporta, exibindo gradualmente respostas cada vez mais elaboradas em termos de adequação, diferenciação e integração (Caires; Almeida, 2002; Ferreira, 2000). Por isso, Schön (1998, p. 158, tradução nossa) refere-se aos estagiários como praticantes reflexivos que

(...) ouvem e reformulam o problema. É esta estratégia de reformulação de problemas, de experienciar no momento da ação, deteção das consequências e implicações, de contraposições e respostas a contraposições, que constitui conversa reflexiva com o material da situação – o *design* como um artista da prática profissional.

Refira-se que as evidências, no âmbito da literatura sobre formação inicial de professores, indicam a presença de algumas diferenças no modo como o processo de estágio é experienciado consoante o gênero e a área científica dos formandos. Tais diferenças parecem, também, registrar-se no impacto do estágio sobre o desenvolvimento desses indivíduos (Admiraal; Korthagen; Wubbels, 2000).

À luz do modelo de Fuller (1969) e de Fuller e Brown (1975), as preocupações iniciais dos professores estagiários prendem-se à sobrevivência do *self*, reportando-se quer às situações de avaliação a que eles se encontram sujeitos, quer à sua competência e adequação em sala de aula, ou à integração e conquista da aprovação dos “outros” no contexto escolar. Uma vez ultrapassadas tais preocupações, ocorre maior centração nas tarefas ligadas ao ensino, que passam a constituir o foco principal dos investimentos do estudante estagiário. A planificação das aulas, as estratégias de ensino a utilizar, ou a preparação de materiais são exemplos das preocupações mais comuns na segunda fase. Em uma terceira etapa, uma vez contornadas as preocupações anteriores, o estagiário tende a se focar nas aprendizagens dos alunos e no impacto que a sua atuação tem sobre elas.

O propósito deste estudo é captar o impacto das primeiras vivências em contexto de estágio profissional e as concepções acerca do que é ser

professor, de modo a contribuir para um debate mais alargado quanto ao papel da formação inicial na construção da identidade profissional.

Procedimentos metodológicos

Este é um estudo de natureza empírica cujo foco são as expectativas e o impacto das primeiras vivências em contexto de estágio profissional. Participaram deste estudo 12 estudantes estagiários (EE) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, de diferentes escolas do distrito do Porto. A média de idade é de 22,8 anos com um intervalo de variação entre 21 e 25 anos. O regime de participação foi voluntário, sendo que, na salvaguarda do anonimato e da confidencialidade dos participantes, foi atribuído um pseudónimo a cada um deles.

Procedimentos de recolha dos dados

Entre as possibilidades de instrumentos a utilizar para a coleta de dados, a opção foi a realização de entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram efetuadas depois do início do estágio profissional, no final de outubro e início de novembro, sendo gravadas em áudio (com a devida autorização dos participantes). As questões do guião da entrevista estão referidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Guião da entrevista

Bloco 1
<ol style="list-style-type: none">1. Quais as expectativas iniciais face ao estágio?2. Como foi o primeiro impacto em relação:<ul style="list-style-type: none">• à escola, enquanto espaço físico;• à turma;• ao professor cooperante;• ao orientador da faculdade;• ao núcleo de estágio;• ao grupo de educação física.3. O que é ser professor?4. O que é ser professor de educação física?5. O que é ser estudante estagiário?
Bloco 2
<ol style="list-style-type: none">1. Qual o papel ou quais os papéis do professor?2. Qual o papel ou quais os papéis do professor de educação física?3. Qual a função ou quais as funções do professor?4. Qual a função ou quais as funções do professor de educação física?

Fonte: Elaboração própria.

Procedimentos de análise

Na análise da transcrição das entrevistas, recorreu-se a uma análise de conteúdo. Assim, depois da transcrição e da leitura integral das entrevistas, procedeu-se à inserção delas no programa de análise de dados qualitativos NVivo9, sendo que o sistema categorial foi definido depois da leitura flutuante do conteúdo verbal do discurso dos participantes (Quadro 2). No processo de análise, foram realizadas as três etapas básicas da análise de conteúdo (Bardin, 2004): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. Para torná-lo consistente e fiável, o processo de codificação de quatro entrevistas foi efetuado por duas codificadoras que, depois de comparar as categorizações efetuadas, procuraram um consenso interpretativo mediante uma cuidadosa análise de conteúdo. Por último, procedeu-se ao cálculo do número de acordos, que foi de 94,28%. Para eliminar os acordos por acaso, calculou-se o coeficiente K de Cohen, cujo valor foi de 89%. Em face dos valores encontrados, é possível afirmar que existe garantia do processo de codificação, pois o número de acordos (acima de 94%) e o valor de K de Cohen (perto de 90%) são disso reveladores.

No processo de codificação do conteúdo informativo, a unidade de registro adotada foi o parágrafo, e a interpretação lógico-hermenêutica foi utilizada como critério. Para Santos (2007), essa técnica visa à obtenção de um resultado, procurando orientações para os problemas de gestão dos conflitos. Depois da tarefa de codificação, realizou-se uma análise descritiva da prevalência dos temas e das categorias, como etapa preliminar da fase interpretativa. Acresce que, para uma apreensão mais rigorosa dessa rede conceitual, teve-se em conta a expressão de cada categoria, tanto no conteúdo como no “peso”, embora este último como indicador adicional.

Os temas e as respectivas categorias consideradas apresentam-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Temas e categorias

(continua)

Temas	Categorias
Expectativas	Escola Aluno/turma Núcleo de estágio Grupo ed. física Professor cooperante Orientador Aprendizagem
Impacto	Escola Aluno/turma Núcleo de estágio Grupo ed. física Professor cooperante Orientador

Quadro 2 – Temas e categorias

(conclusão)

Temas	Categorias
Primeiras vivências	Experiências negativas Experiências positivas
Ser estudante estagiário	
Ser professor	Modelo Papel Funções
Ser professor de educação física	

Fonte: Elaboração própria.

Resultados

Em uma primeira abordagem, foi objetivo apresentar uma imagem geral da distribuição da informação pelos temas e pelas categorias de análise, explanadas na Tabela 1, de modo a permitir uma leitura mais fácil.

Tabela 1 – Imagem global das referências e fontes por tema e por categoria

(continua)

Temas	Categorias	Fontes	Referências	% (Ref.)
Expectativas	Escola	8	8	1,4
	Aluno/turma	6	13	2,3
	Núcleo de estágio	5	7	1,3
	Grupo ed. física	4	4	0,7
	Prof. cooperante	7	12	2,2
	Orientador	7	13	2,3
	Aprendizagem	12	23	4,1
	Subtotal		49	80
Impacto	Escola	10	16	2,8
	Aluno/turma	10	23	4,2
	Núcleo de estágio	9	13	2,3
	Grupo ed. física	10	22	4,0
	Prof. cooperante	12	30	5,4
	Prof. orientador	12	33	5,9
	Subtotal		61	137
Primeiras vivências	Exp. positivas	10	31	5,6
	Exp. negativas	8	45	8,1
	Subtotal	18	76	13,7
Ser estudante estagiário		11	40	7,2

Tabela 1 – Imagem global das referências e fontes por tema e por categoria

(conclusão)				
Temas	Categorias	Fontes	Referências	% (Ref.)
Ser professor	Modelo	7	20	3,6
	Papel	12	118	21,3
	Funções	11	39	7,0
	Subtotal	30	177	31,9%
Ser professor de educação física		2	54	9,7%
Total		181	554	100

Fonte: Elaboração própria.

Imagem global

Analisando a Tabela 1, alusiva às referências de cada tema e categoria manifestada no discurso dos 12 estagiários inquiridos, facilmente se percebe que o tema *ser professor* (31,9%) é o mais mencionado e o tema *ser estudante estagiário* (7,2%), o menos. No entanto, o tema *impacto* (24,6%) também assume importância relevante. Note-se que a percentagem de referências ao tema *expectativas* e ao tema *primeiras vivências* é bastante similar, ou seja, situam-se entre 13% a 14% da percentagem total de referências encontradas. Já o tema *ser professor de educação física* apresenta 9,7% das referências.

Os EE, quando questionados acerca das suas expectativas, destacaram as relativas à *aprendizagem* (23 referências), desvalorizando as relativas ao *grupo de educação física* (GEF), que obteve apenas 4 referências. As expectativas em relação a *aluno/turma* foram bastante referenciadas, bem como as relativas a *professor orientador* (PO). Não menos importantes são as expectativas relativas a *professor cooperante* (PC), com 12 referências.

Quanto ao tema *impacto inicial*, as categorias *professor orientador* e *professor cooperante* são as mais evidentes, com 33 e 30 referências, respectivamente. Verifica-se que o impacto relativamente a *núcleo de estágio* é o menos citado no discurso dos estagiários, com apenas 13 referências.

Os estudantes atribuíram maior importância às *experiências negativas* quando inquiridos acerca das *primeiras vivências* em contexto de estágio. Foram também mencionadas com alguma relevância as *experiências positivas*.

Quanto ao tema *ser professor*, a percentagem de referências na categoria *papel* é muito esclarecedora, atingindo mais de 65%. As categorias *funções* e *modelo* se situam abaixo dos 22%.

Imagens parciais

Expectativas iniciais diante do estágio profissional (EP)

As expectativas quanto ao EP, como já dito, repartiram-se entre *a escola, o aluno/turma, o núcleo de estágio, o professor cooperante, o orientador e a aprendizagem*. É de salientar o fato de todos os estagiários terem mencionado as expectativas de *aprendizagem*, em um total de 23 referências. A ideia que trespassa é esta: os EE esperam que o contexto de estágio seja um espaço de aprendizagem para o ser professor, envolvendo aquisições pessoais e profissionais, como ilustram os excertos apresentados.

A minha grande expectativa era que no final do ano estivesse melhor preparado do que agora, no início. (Costa, Ref1).

Eu espero aprendizagem pessoal (...), aprendizagem profissional, e espero evoluir em todas as minhas concepções e pensamentos acerca do desporto, da atividade física e da educação. (Jacinta, Ref1).

A minha expectativa é a de aprender e viver o máximo que puder e conseguir fazer dessas experiências a base para o futuro. (Vicente, Ref1).

Embora se note predominância de referências relativas às expectativas de aprendizagem, é conveniente realçar que as expectativas em relação ao *aluno/turma*, ao PO e ao PC são bastante relevantes, com um número de referências muito semelhante (13 e 12). Esse fato parece realçar a importância atribuída a esses atores no contexto de estágio. Por um lado, os alunos sobre os quais irá incidir a docência; por outro, os instrutores/avaliadores dessa ação.

Aos alunos, o pilar... espero que aprendam. Que vivenciem o desporto, que aprendam um conjunto de aspectos importantes e que, acima de tudo, consigam transpor isso para fora da aula. (Vicente, Ref1).

Tinha aquela expectativa de encontrar – o que se calhar seria mais positivo para o meu estágio – uma turma que favorecesse um ambiente mais eclético, mais motivador, hum... acabou por cair por terra. (Tita, Ref2).

Com a orientadora, a opção da escola foi por causa dela. Eu e todos os meus colegas estávamos a fazer figas para que fosse ela a orientar, a fama dela é grande... (Jacinta, Ref1).

A professora cooperante não conhecia, mas, pelas informações que vamos tendo, é uma professora com bastantes anos de experiência de orientação de estágio (...) posso esperar um ano produtivo, com evolução. (Rui, Ref1).

A expectativa que tinha em relação à professora cooperante é que iria dizer o que estava mal e onde é que podia melhorar e expor-me essa situação, fazer-me pensar. (Renato, Ref1).

Impacto inicial

Antes de se proceder à descrição e à interpretação dos dados deste tema e das respectivas categorias, é de realçar o fato de as percentagens

relativas de referências ao PC e ao PO serem muito próximas e as mais elevadas.

De fato, é visível que os EE atribuem grande importância ao PC e ao PO da faculdade e a seus respectivos papéis na sua experiência de EP.

Em uma interpretação integrada, é possível relacionar esse dado com as expectativas iniciais, na medida em que os EE veem o professor cooperante e o orientador como dois pilares de sustentação à iniciação da sua prática profissional.

Na Tabela 1, pode-se verificar o número de referências em cada uma das categorias relativas ao primeiro impacto sentido pelos entrevistados, no contexto de EP, o que permite uma análise comparativa da importância atribuída a cada uma dessas categorias.

Destaque-se que no tema se observam diferenças relevantes no total de referências de cada categoria. O fato parece estar relacionado com o próprio discurso de cada um dos entrevistados e com a sua capacidade de focalizar as respostas para os objetivos das questões propostas. Mais uma vez, ressalte-se que o objetivo primordial das entrevistas semiestruturadas não é obter resultados quantitativos, mas sim a perspectiva dos entrevistados em relação às suas experiências, permitindo-lhes alguma liberdade nas respostas, segundo orientação dada pelo guião da entrevista.

Quanto a cada uma das categorias, é de realçar que as referências encontradas relativas à *escola* são, principalmente, acerca do espaço físico, embora a opinião dos estudantes divirja, o que repercute em algumas alusões aos sentimentos experimentados pelo estagiário no primeiro contato com o contexto escolar:

Enquanto espaço físico, eu pensei que tinha melhores condições do que as que tenho (...) pensava que ia ter um pavilhão com um campo de futsal e não..., aquilo é uma antiga biblioteca em que o espaço máximo é um campo de basquetebol. (Sara, Ref1).

A escola tem dois pavilhões, um para as aulas e outro para educação física, e o espaço é ótimo. (Renato, Ref1).

Os espaços exteriores são razoáveis... dá para trabalhar, mas quando chove é complicado. (Alice, Ref3).

Cheguei lá e vi um espaço completamente degradado, obsoleto; até pelos espaços que eu tinha andado no meu tempo, bem... (Jacinta, Ref1).

(...) aquela escola em questões de condições não é muito boa, é uma escola muito antiga. Eu já lá andei há seis anos e esperava que estivesse melhor. Mas não, ainda é tudo igual. (Costa, Ref1).

Apesar de existirem referências positivas aos espaços físicos da escola, as negativas são em número superior e dizem respeito, sobretudo, à falta de espaços e condições para a prática profissional e de climatização.

Enquanto espaço físico, eu já conhecia a escola, e a única coisa que eu sinto (ainda agora sinto) é que muitas vezes eu entro na escola e ainda me sinto um bocado aluna. (Anabela, Ref3).

Apesar de considerar que posso entrar em qualquer espaço, há uns que eu penso como é que vou lá entrar... Há coisas que ainda me custam. (Antônia, Ref2).

Da análise transversal às respostas dos entrevistados, é possível inferir que diferentes opiniões e sentimentos parecem ser influenciados não só pelo espaço físico, mas também pela comunidade escolar e pela forma como os entrevistados experienciam o seu primeiro contato com o contexto escolar.

Na categoria *aluno/turma*, englobam-se todas as referências que se reportam aos *alunos*, quer individualmente, quer em grupos, e à *turma* como coletivo, no que concerne às características e ao respectivo impacto sobre o EE. Não tendo sido registradas referências em termos individuais, em termos de alunos, os resultados incidiram sobre a caracterização geral da turma. Assim, foi mantido o nome inicial da categoria, uma vez que algumas caracterizações da turma são notoriamente influenciadas pela opinião do EE diante dos alunos nos quais ele focalizou mais a sua atenção.

No primeiro contato com a turma, há referências que mostram claramente uma reflexão por parte do entrevistado sobre a importância do primeiro contato com a turma, quer para si, quer para os alunos.

Eu apercebi-me (e não tinha noção) que o primeiro contato com uma turma é essencial para se definir a imagem que eles têm, e isso vai definir o resto do ano. (Renato, Ref1).

Foi difícil ganhar uma proximidade instantânea logo no primeiro momento, também porque a turma é caracterizada por alguma capa protetora. Os elementos da turma, como são de um nível socioeconômico um pouco desfavorável, eles partem logo para a agressão e nem sequer querem saber muito o que é que eu tenho para dar. (Jacinta, Ref1).

No global, nessa categoria, as referências se remetem à caracterização da turma por dimensão, faixas etárias ou mesmo predominância de alunos de um determinado sexo, como são exemplos os excertos que se seguem:

A minha turma! A minha turma primeiro era uma turma muito grande, tinha 28 alunos. Quer dizer, era grande, mas é o normal que se encontra, não é? Pronto, 28 alunos, já por aí foi algo que custou um bocadinho. (Antônia, Ref2).

Em relação à turma em específico, estamos a falar de uma turma com muitos rapazes e poucas raparigas, uma turma grande, com 28 alunos e só tem oito raparigas. (Varela, Ref1).

Considerando o tema *impacto inicial*, a categoria relativa a *núcleo de estágio* (NE) é aquela em que se encontraram menos referências. Estas se reportam essencialmente ao conhecimento prévio dos colegas do grupo, havendo um número mais reduzido de referências relativas ao funcionamento ou à relação entre os elementos do NE.

Dos 12 entrevistados, apenas três afirmaram não ter qualquer relação prévia com os colegas do NE, o que parece indicar que existe um "critério" de seleção, ou uma negociação entre os alunos previamente à constituição

do NE, quando da candidatura para o EP. Seguem-se excertos nos quais essa ideia está patente:

O núcleo de estágio, já os conhecia, foram da minha turma, e um deles conheci durante toda a minha vida, desde que nasci até agora. (Renato, Ref1).

O Antônio, que é o outro elemento de estágio, é o Antônio, e a Sara era sempre da minha turma, mas não nos conhecíamos muito bem. (Costa, Ref1).

Ambos os meus colegas foram meus colegas na licenciatura, (...) a relação de amizade entre os três já existia e foi sem problema nenhum que começamos a trabalhar em conjunto. (Varela, Ref1).

Conhecia-os de vista, mas não tinha qualquer relacionamento assim mais próximo com eles, (...) não há qualquer tipo de competitividade; há uma entreatajuda muito grande (Sara, Ref1).

As perspectivas dos entrevistados acerca do grupo de educação física (GEF) em que ficaram integrados divergiram entre eles, sendo que não se verificou qualquer preponderância sobre nenhum dos aspectos nas opiniões recolhidas.

Foram registradas, sobretudo, referências caracterizadoras do GEF relativas ao ambiente sentido pelos entrevistados, à relação entre o GEF e os entrevistados e à influência dessas relações na prática profissional do EE, como se pode constatar nos excertos seguintes.

Trata-se de um grupo que, na sua generalidade, é muito coeso, muito homogêneo. (Varela, Ref1).

(...) não existem pessoas indisponíveis. (Varela, Ref3).

Há ali um grupinho de pessoas com uma certa idade que depois vêm os mais novos que são colocados agora, que querem fazer alguma coisa diferente, mais dinâmica e não há assim tanta receptividade. (Sara, Ref1).

Todos nos colocaram à vontade, foram sempre prestáveis conosco. Foram cinco estrelas até agora. (Rui, Ref1).

O papel assumido pelo PC, na perspectiva dos entrevistados, é fundamental para seu processo formativo. De forma geral, ele é caracterizado pela experiência e disponibilidade, sendo a figura presente na escola a quem os alunos recorrem para a resolução de problemas inerentes à prática da atividade de ensino no dia a dia.

A questão da disponibilidade é a mais referida pelos entrevistados relativamente ao PC.

A professora cooperante tem tido disponibilidade total para nos apoiar. (Varela, Ref1).

Relativamente à professora cooperante, o primeiro impacto foi positivo. Ela colocou-me bastante à vontade. (Tita, Ref2).

Encontraram-se também referências às expectativas dos entrevistados quanto ao papel do PC e uma confrontação dessas expectativas com a realidade, depois do início da experiência do EP. Os EE esperavam que o PC fosse mais interventivo na condução e na indução da aula. Contudo, tais premissas não se verificaram.

Pensei que iria interferir muito mais no meu planejamento, nas minhas decisões, mas não faz isso, e eu, por um lado, até agradeço e acho que é muito bom... (Sara, Ref1).

Um dos entrevistados fez uma "transferência" entre o papel do professor cooperante e o do orientador.

(...) eu tenho uma professora cooperante que tem 57 anos (...) noto algumas diferenças naquilo que ela aprendeu para aquilo que nós aprendemos aqui e será muito mais fácil, na minha ótica, a orientadora orientar-nos perante aquilo que a faculdade exige do que ser a professora cooperante. (Antônio, Ref1).

Com a ressalva de ser uma interpretação menos objetiva, essa transferência de papéis parece dever-se, sobretudo, à preocupação do entrevistado em cumprir as exigências da faculdade, e não apenas à falta de identificação com a formação do PC, conforme referido.

O PO e o seu papel junto aos EE são considerados fundamentais no processo de EP como experiência de prática de ensino supervisionada.

Foram identificadas também, nessa categoria, referências conceituais sobre o papel ou as funções do PO, segundo as perspectivas dos entrevistados.

(...) o professor orientador está lá para definir o que temos que fazer (...) é uma pessoa muito jovem e pelo que eu entendi é uma pessoa que tem uma capacidade de análise social e mesmo técnica das coisas muito rápida e profunda. (Renato, Ref 2).

A importância que o PO assume perante cada um dos entrevistados surge com alguma frequência no discurso destes.

(...) é uma pessoa que está muito por dentro das exigências e necessidades do estágio e tem sido, não digo um braço direito, mas um apoio indispensável na minha ótica. (Varela, Ref1).

Já tinha boas referências dela daqui da faculdade, que era muito competente e exigente. Tem tudo bem estruturado, bem corrigido e, portanto, acho fundamental. (Costa, Ref1).

Existe, ainda, um aspecto que parece ser transversal aos entrevistados: o fato de possuírem, mesmo antes de conhecerem pessoalmente o seu PO, uma imagem ou uma ideia preconcebida de um ou até de vários deles.

(...) quando soube que era ela, fiquei mesmo muito feliz, porque sei que é a que... melhor a qualidade e a que mais percebe do assunto, segundo dizem. (Sara, Ref1).

(...) há aqueles orientadores que... que convinha nós termos e há aqueles que convinha evitarmos... (Antônio, Ref1).

Esse fato é pertinente, uma vez que os EE, apesar de atribuírem uma importância igual ao professor cooperante e ao professor orientador (reforçada pela frequência das referências a ambos), fazem uma distinção entre os papéis e contextos de intervenção de cada um, atribuindo ao professor orientador uma responsabilidade acrescida na avaliação dos estudantes.

Primeiras vivências

Relativamente às *primeiras vivências*, os EE referiram-se às *experiências positivas* e às *negativas*, com as últimas mais evidenciadas no seu discurso. Saliente-se, no entanto, que apenas oito estudantes se reportaram às experiências negativas, com 45 referências. As experiências positivas foram citadas por dez estagiários, mas apenas com 31 referências. Pelo exposto, infere-se que as experiências negativas terão sido mais marcantes para alguns dos inquiridos.

De forma geral, as experiências negativas se reportam aos sentimentos de insegurança, angústia, ansiedade e nervosismo perante as exigências inerentes à prática docente.

Eu também sou um bocado insegura. E essa insegurança demonstrou-se e acho que me está a prejudicar. (Jacinta, Ref2).

Então foi assim que houve logo uma certa ansiedade (...) e estava ali, estávamos ali na reunião sem saber muito o que dizer e fazer, nem qual era o meu papel ali, por isso foi... havia ali muito nervosismo. (Tita, Ref1).

Nos seus discursos, os EE mencionam ainda as instalações desportivas precárias e a falta de material específico, associadas ao elevado número de alunos por turma, como fatores inibitórios do desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

(...) aqui neste espaço é impossível; dá para uma turma, duas no máximo. (Sara, Ref2).

É óbvio que gostava de ter mais colchões para ginástica, mais disto e daquilo, mas... vai dando para trabalhar. (Alice, Ref5).

Ainda agora há aulas que eu tenho que fazer um esforço para tentar passar por todos os alunos. (Antônia, Ref2).

As dificuldades de relacionamento com o núcleo de estágio (NE), com o professor orientador ou com os alunos, sentidas pelos EE, foram referidas como elementos que dificultaram a sua prestação, como é visível no discurso da Antônia, da Jacinta e da Tita.

Ainda é difícil estabelecer relação com a professora orientadora, mas também ela está aqui, não nos tem só a nós, tem várias disciplinas, tem vários âmbitos de intervenção. (Jacinta, Ref5).

Houve ali um certo atrito inicial que ainda hoje não me permite ter determinados comentários nem ser tão... (Tita, Ref5).

Como *experiências positivas*, os estagiários realçam a receptividade por parte do GEF, a boa relação estabelecida com os pares, a proximidade com o PC e a excelência do PO.

São professores preocupados com a prática, com uma entreatjada, uma relação e uma comunicação fantástica. (Jacinta, Ref1).

Entendemo-nos todos muito bem, todos apoiam todos (...) há uma entreatjada muito grande. (Sara, Ref1).

Nos excertos a seguir, percebe-se a importância dada ao clima vivenciado nas aulas e ao bom comportamento dos alunos.

Há sempre, assim, uma dualidade de... uma oposição entre, ao mesmo tempo que eu dou uma tarefa e a responsabilidade e a palavra, uso um pouco de brincadeira para aquilo que é atual para eles, e isso tem mantido um bom ambiente, uma relação de afetividade. (Antônio, Ref1).

(...) percebi que são poucas as situações de conflito que existem, e isso é ótimo. (Varela, Ref2).

Ser estudante estagiário

Talvez pela ambiguidade da questão, as respostas relativas ao que é *ser estudante estagiário* foram por vezes orientadas, inadvertidamente, para a importância da experiência do estágio profissional, em detrimento da perspectiva conceitual do que é ser EE.

Ser estudante estagiário é uma situação privilegiada, porque podemos experimentar aquilo que é, de fato, a atividade de docente e ter uma pessoa que está a observar os nossos passos, que nos dá apoio a toda hora, e estamos numa situação em que somos orientados a todo o momento... (Varela, Ref2).

É comum a todos os entrevistados a dificuldade de centrar as respostas no objetivo da questão. Na realidade, mesmo começando a resposta por "ser estagiário(a) é...", os participantes acabam por orientar a resposta para a caracterização da experiência de EP, evitando a definição conceitual dos papéis ou das funções relacionadas com o fato de serem EE.

Não obstante esse fato, foram registradas todas as referências à experiência de EP, pois, certamente, fazem parte daquela que é a concepção individual de cada entrevistado acerca do que é ser EE. Nos excertos seguintes, é possível observar exemplos:

Ser estudante estagiária é, no fundo, uma fase de transição em que estou a aprender a exercer aquilo que escolhi para a minha vida... (Sara, Ref4).

É como pôr-me num barco e ir para o mar, onde nunca naveguei... (Renato, Ref2).

A essa noção se associam outras que se reportam à questão da dualidade de papéis, de contextos e de funções pelos quais os EE passam,

ora como estudantes da faculdade em que estão a trabalhar para obter uma nota final, ora como professores de uma turma, em um contexto escolar real de ensino e de aprendizagem.

(...) é um bocado o problema, se calhar, de nós ainda sentirmo-nos estudantes, mas, ao mesmo tempo, somos professores em determinadas horas... (Anabela, Ref3).

Ser professor

Os resultados apresentados na Tabela 1 evidenciam grande variabilidade no número de referências, com predominância da categoria *papel do professor* sobre as categorias *função e modelo*. Na tentativa de conceituar o que é ser professor, a maioria dos entrevistados respondeu sobre o papel do professor, referência esta que foi contabilizada com os dados das respostas à questão diretamente relacionada com esse papel. Mesmo quando questionados diretamente sobre as funções do professor, é evidente a dificuldade por parte de alguns em enunciar tais funções.

Além da dificuldade na definição do papel do professor e das suas funções, em alguns casos, verificou-se certa ambiguidade ou dificuldade para distinguir os dois conceitos. A dificuldade de distinção está bem patente nos excertos a seguir:

(...) o papel do professor não termina dentro da sala de aula ou dentro do pavilhão, no nosso caso; abrange mais um conjunto de coisas, como a escola e a comunidade. (Varela, Ref5).

(...) não ficar parado no tempo: atualizar-se, estudar, frequentar ações de formação. É de fato um papel importante do professor se manter atualizado. (Varela, Ref6).

Primeiro, o grande papel é ensinar (...) ensinar regras (...) ensinar rotinas (...) ensiná-los a estar quietos numa cadeira (...) ensinar os conteúdos em si (...) ensinar o saber estar dentro de uma escola e ao mesmo tempo dentro de uma sociedade... (Anabela, Ref14).

Eu acho que os papéis são muitos e variados, não devem ser só estes de transmitir a matéria específica da disciplina (...), mas também formar e incutir princípios de (...) profundidade e de excelência. (António, Ref5).

O professor é professor de uma turma, mas também é diretor de turma, coordenador de departamento. Pede-se que colabore na elaboração do projeto educativo, no projeto curricular de turma. É pedido que dê aulas de substituição, de apoio, é pedido que (...) o professor também o seja fora da aula. São muitos papéis mesmo. (Alice, Ref2).

Na tentativa de sintetizar todas as perspectivas dos EE sobre o *papel do professor*, mediante suas próprias palavras, a definição que emerge é a de um papel abrangente, que passa pela sala de aula, pela escola e pela comunidade. O professor não só ensina regras, rotinas, disciplina e conteúdos, mas incute também princípios de profundidade e excelência,

ensinando os alunos a saber estar na escola e na sociedade. É também seu papel estudar e se manter atualizado para não ficar parado no tempo.

Destaque-se, ainda, que o professor é considerado por alguns como um modelo a ser seguido.

Tem que ser uma figura exemplar para o aluno, porque é nele que ele vê, às vezes, o exemplo. (Jacinta, Ref2).

Ser professor de educação física

Nesse tema se agrupam todas as referências à concepção de cada entrevistado acerca do que é *ser professor de educação física* (PEF).

Na caracterização do PEF, os entrevistados o distinguem dos professores de outras disciplinas, de forma explícita ou implícita.

Uma das distinções tem a ver com a imagem do PEF percebida pelos alunos e, conseqüentemente, a postura destes nas aulas da disciplina e a relação professor/aluno estabelecida dentro e fora do contexto de aula. Postura distintiva, comparativamente aos professores de outras disciplinas, que está patente no discurso dos entrevistados:

(...) tem um papel muito mais interventivo com os alunos, consegue (...) chegar mais perto do aluno, tentar perceber os problemas dele e tentar ajudá-lo... (Anabela, Ref3).

O professor de educação física (...) tem um contato muito mais próximo e pode até ter oportunidade de conhecer os alunos de uma forma que os outros até não têm, pela existência dessa proximidade. (Tita, Ref6).

Em concordância com essa diferenciação, existe, ainda, a consciência da responsabilidade acrescida do professor de educação física na formação dos alunos:

(...) acho que o professor de EF tem que aproveitar essa vantagem que tem, no fundo, para poder incutir também nos alunos todos aqueles valores que são necessários à formação deles... (Sara, Ref1).

(...) eu posso, através da educação física, trabalhar o caráter, a formação integral do aluno, formar e tentar mudar as concepções adquiridas. Assim como todos os valores inerentes ao desporto são aplicáveis noutras áreas. (Alice, Ref2).

Registraram-se também referências à imagem do PEF perante a comunidade escolar:

(...) ainda é colocado como um professor de segundo grau, por assim dizer. (Anabela, Ref1).

O fato de a educação física integrar múltiplas áreas, e ser uma ciência que integra muitas disciplinas de investigação, o professor de educação física consegue ganhar importância em relação aos outros, apesar dessa importância não ser reconhecida socialmente. (Jacinta, Ref2).

São também várias as referências ao PEF como aquele que possui um papel fundamental nas relações humanas, quer com os seus alunos, quer com os demais elementos da comunidade escolar.

O professor de educação física mais do que, na minha ótica, ser a pessoa que trata do desporto, é a pessoa que trata das relações e das qualidades humanas dos alunos ou dos indivíduos... (Varela, Ref3).

(...) mesmo no relacionamento que eu noto, entre as pessoas de educação física e outros funcionários, é muito mais para a amizade... (António, Ref3).

Em síntese, as principais noções vincadas pelos entrevistados retratam o PEF como um professor privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e para os outros elementos da comunidade escolar, o que lhe permite ser um potencializador das relações humanas dentro e fora do contexto da aula. Associada a esse privilégio, existe uma consciência comum aos entrevistados sobre a responsabilidade acrescida do PEF na formação dos alunos como seres humanos e cidadãos.

Não obstante essas distinções positivas que enaltecem a figura do PEF, não se pode ignorar a referência à ideia de menoridade, comparativamente aos outros professores, citada por Anabela como "professor de segundo grau". Essa afirmação serve para lembrar que o velho "estigma" do professor de educação física ainda sobrevive em alguns contextos.

Discussão

A entrada no mundo do trabalho constitui etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se, assim, de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade, diante das novas responsabilidades que os iniciantes são chamados a assumir. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 190):

Tomando a ideia da docência como ação complexa, terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes (...). Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada.

Neste estudo, cujo propósito foi perceber o impacto das expectativas e primeiras vivências de estágio na construção da identidade profissional (IP) em EE, confirmou-se que o EP se constitui como um processo de descoberta em que os estudantes estagiários se conhecem como professores e conhecem as condições em que exercem a profissão para se assumirem como profissionais de ensino (Alarcão, 1996). Ainda, para a autora, o EP constitui a vertente prática dos cursos de preparação dos professores que

permite a iniciação à prática, mediante o envolvimento dos estagiários em atividades letivas e em atividades de formação que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas ações nos alunos, ideia essa que ficou plasmada no discurso dos EE: o EP foi, desde o início, um processo de descoberta. Schön (1998, p. 4, tradução nossa) reporta tal ideia:

(...) os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos praticantes como estruturas bem-formadas. Sem dúvida, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas como situações desordenadas e indeterminadas.

No que diz respeito às expectativas, estas incluem, por um lado, o entusiasmo e o otimismo pelo fato de se iniciarem funções docentes; por outro, os receios em face do desempenho da profissão, sobretudo quanto à indisciplina, à integração no ambiente da escola e ao relacionamento com os pares. A noção de que os alunos transferem, assim, para o ano de estágio, as expectativas e concepções que construíram ao longo da formação inicial ganha expressão nos dados obtidos neste estudo.

De um modo geral, para os EE inquiridos, as expectativas quanto ao EP repartiram-se entre escola, aluno/turma, núcleo de estágio, professor cooperante, orientador e, sobretudo, aprendizagem. Nesse sentido, a valorização dada pelos inquiridos a essa categoria vem de encontro ao defendido por Schön (1998), quando afirma que, ao longo do estágio e por meio de uma verdadeira metodologia do *aprender fazendo*, os estudantes têm a oportunidade de construir ativamente uma forma pessoal de conhecer e de agir na profissão. Segundo Zembylas (2003, p. 107):

Podemos formular uma personalidade docente que seja o produto polissêmico de experiência, um produto de práticas que constitui esta personalidade em resposta aos múltiplos significados que não necessitam de convergir para uma identidade estável, una.

No cômputo geral, os resultados encontrados neste estudo revelaram que os EE apresentaram maiores níveis de preocupação com o impacto do professor cooperante e do orientador na sua intervenção profissional. Os EE consideram o PC como guia, como o apoio e o facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autônomo e da aprendizagem. Para além dessas características, deve ser justo, compreensivo, disponível, competente e amigo, assumindo-se como um dos principais intervenientes no processo formativo. O PC assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real, que permita a ele desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente (Batista; Borges, 2015). O PO é visto pelos EE como o elemento que estabelece a ponte entre a faculdade e a escola, atribuindo-lhe, dessa forma, maior responsabilidade na avaliação. Nessa linha de pensamento, Enz, Freeman e Wallin (1996), mais centrados na figura do supervisor da universidade, salientam que é

esperado que este atue como um mediador e facilitador da comunicação universidade-escola e como um gestor de potenciais conflitos a emergir no seio da tríade supervisiva.

O impacto relativo aos alunos e ao GEF é também muito mencionado pelos inquiridos. Esses dados seguem a linha de pensamento de Jordell (1987), quando distingue as diversas fontes de influência que determinam e condicionam a adoção da “cultura escolar” por parte do professor principiante. O autor se reporta às influências pessoais (pessoas com as quais o professor principiante interage: alunos, colegas, auxiliares, membros da direção da escola, pais) e estruturais (estruturas nas quais o professor desenvolve a sua atividade: sala de aula, escola, sociedade), salientando o forte poder das primeiras em detrimento das segundas.

De fato, Ponte *et al.* (2001, p. 2) enfatizam a socialização como parte fulcral no desenvolvimento dos iniciados na docência, na medida em que

(...) a investigação realizada em diversos países tem demonstrado que a falta de apoio nesse primeiro ano pode comprometer a qualidade no ensino e provocar a desilusão, marcando de modo muito negativo o desenvolvimento profissional do jovem professor.

Quanto às primeiras vivências, os estudantes mencionaram aspectos relativos a instalações desportivas deficitárias, materiais inadequados, demasiados alunos por turma e dificuldades de relacionamento como fatores que ocasionam um sentimento desfavorável (experiências negativas) quanto à sua atuação profissional. Segundo Flores e Day (2006), a maior ou menor dificuldade na adaptação ao ato de *aprender a ensinar* depende de um leque de variáveis contextuais e idiossincráticas, nomeadamente características pessoais, capacidades individuais, recursos, qualidade do suporte no nível emocional e técnico dos PC e PO, características da escola, *school's ethos*.

Nesse contexto, Shigunov Neto e Maciel (2002) dizem que, durante a tarefa de ensinar, os EE assumem diferentes responsabilidades que, muitas vezes, se traduzem em preocupações pedagógicas. Tais preocupações podem ser “consigo próprio” e com a “tarefa”. As preocupações consigo próprio compreendem aspectos relacionados com a “sobrevivência” como professor (controle da disciplina e do fazer pedagógico, receio de ser observado e do fracasso, obtenção de uma avaliação favorável do seu ensino. . .), enquanto as preocupações com a tarefa se relacionam com as situações de ensino (demasiado número de alunos e tarefas, falta de materiais, sentir-se pressionado). Desse modo, a confrontação das expectativas com a realidade da escola e da sala de aula tende a provocar sentimentos de desilusão e, em certa medida, um choque, dado que o real, por vezes, não corresponde ao esperado.

Como experiências positivas, os inquiridos mencionam a relação com os alunos, o GEF, o espaço (clima) de aula, a proximidade com o PC e a excelência do PO, ou seja, para os EE, os orientadores, o GEF e as aulas se revelam elementos socializadores por excelência.

Quanto ao tema ser estudante estagiário, os EE disseram que no estágio vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Isto é, no

primeiro ano de ensino, eles são simultaneamente professores e alunos, sendo por vezes difícil conciliar os dois estatutos. Esses resultados seguem a linha de pensamento de Albuquerque, Graça e Januário (2005), para os quais o EP é como um momento de transição do EE, que se caracteriza pelo assumir novas tarefas e exigências profissionais, as quais o conduzem a viver todas as contradições e ambivalências que resultam da duplicidade de papéis – de professor e de estudante. Ainda segundo os autores, o EE, como estudante, procura ajustar-se às exigências da formação e, como professor, procura lidar com as pressões da profissão, com a insegurança e com os receios que lhe são inerentes.

No desafio colocado para que procurassem conceituar o que é ser professor, os EE inquiridos citaram, na maioria das respostas, o papel do professor. No discurso deles, foi perceptível a dificuldade na distinção entre as funções e o papel do professor, notando-se, por diversas vezes, a confusão entre os dois conceitos. De fato, o papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social. Essa ideia encontra eco em Silva (2003), quando afirma que as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares em que a heterogeneidade e o multiculturalismo predominam. Para o autor, independentemente da sua área de especialização e, para além dos papéis tradicionais de divulgação e transmissão de comportamentos, são exigidos do professor outros tipos de desempenho que, de certo modo, correspondem a níveis de intervenção educativa de natureza psicossocial e/ou psicossociológica.

A evolução permanente da sociedade e da escola veicula pressões constantes sobre o professor. Este terá que, por um lado, se reajustar às transformações e, por outro, ser um elemento dinamizador de novas transformações. Tal fato introduz na profissão “professor” várias funções e papéis que contribuem para a indefinição profissional, e até existencial, sendo compreensível que os estudantes estagiários tenham dificuldade em sintetizar o que pertence ao campo funcional e dos papéis, até pela grande diversidade e interpelação. Por seu lado, Alarcão (2001, p. 13) sugere a abordagem da profissão em um dever futuro, na medida em que

falaremos então de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão, assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável.

Com esse entendimento, Ruivo (1997) afirma que hoje o professor já não é apenas encarado como um especialista nas matérias que ensina, mas também como um técnico altamente qualificado nas áreas do saber. Ainda nessa linha de pensamento, Formosinho (1992, p. 30-31) afirma que:

(...) o professor da escola de massas deve ser um novo professor. Deve ser um instrutor e um facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático de relações humanas

e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (...), investigador do que ensina, facilitador do que aprende (...), um ator, um educador cívico, social, moral e um modelo (...) um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao modo como os entrevistados retratam o PEF, este emerge como um professor privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e os outros elementos da comunidade escolar, o que lhe permite ser um potencializador das relações humanas dentro e fora do contexto da aula. Associado a esse privilégio, existe uma consciência comum aos entrevistados da responsabilidade acrescida do PEF na formação dos alunos como seres humanos e cidadãos. De fato, Bento (2013, p. 7) enfatiza a questão ao dizer que “É este o fim supremo da educação e da atividade do professor: inundar e sagrar os educandos de luz”.

Não obstante essas distinções positivas que enaltecem a figura do PEF, não podemos ignorar a alusão de uma estagiária à ideia de minoridade em relação aos outros professores, como “professor de segundo grau”. A afirmação serve para lembrar que o velho “estigma” do professor de educação física, bem conhecido por todos nós, ainda sobrevive em alguns contextos, ideia reforçada por Cunha (2008), quando afirma que o papel do professor na instituição escolar foi, em um passado próximo, relegado a um lugar de interesse secundário, quando comparado à maioria dos outros professores, uma vez que a educação física não implicava a avaliação dos alunos sob a forma de exames. Ainda segundo o autor, atualmente, pelo contrário, assiste-se a uma mudança radical – a EF faz parte do projeto educativo e social e a sua valorização é agora reconhecida. Assim, reconhece-se que a EF carrega diversos sentidos em si mesma, pois transcende a questão motora e está repleta de significado, que é construído culturalmente por meio do processo de socialização.

Os estudantes, quando na situação de estagiários, são ao mesmo tempo professores e alunos. Daí que, no início do EP, ainda não são visíveis traços profissionais, porquanto eles estão muito envolvidos com a multiplicidade de tarefas e de experiências em um contexto distinto: a prática real de ensino na escola. O fato de valorizarem o orientador como elemento condutor, de apoio e de tomada de decisão, enfatiza a ideia de que, nessa fase do estágio, eles assumem mais o papel de estudantes que de professores. Isso provoca, não poucas vezes, constrangimentos que se consubstanciam e se tornam evidentes em fragilidades resultantes da tensão entre a teoria e a prática.

Considerações finais

Nossa abordagem aprofundou o conhecimento acerca das expectativas e do impacto das primeiras vivências em contexto de estágio dos estudantes de EF, no processo de configuração da sua identidade profissional.

Os dados revelam que eles têm elevadas expectativas quanto ao que podem aprender em contexto de EP, fase final do seu processo de formação inicial. Contudo, é de realçar que também são evidentes as expectativas em relação ao PO, ao PC e ao aluno/à turma, o que denota a interrelação entre os diversos intervenientes no contexto do processo de estágio.

Quanto ao impacto inicial da experiência, o EP materializou-se, essencialmente, nas figuras do PO e do PC, sendo a preocupação predominante com o PO, pois os estagiários lhe atribuem maior responsabilidade quanto à sua classificação no EP. O PC é visto como alguém a quem podem recorrer em busca de apoio, principalmente nas questões relacionadas ao contexto de aula. Já o PO é visto como figura central, pois é o responsável pelo crescimento deles, não apenas em suas competências funcionais, mas também nas dimensões pessoal, afetiva e social, e a quem atribuem um elevado número de funções, como observar, informar, questionar, sugerir, encorajar, criticar, orientar e avaliar todo o processo de ensino. É, ainda, considerado o elemento que faz a ponte entre a escola e a faculdade.

Para os EE, o espaço físico onde a atividade se desenrola é determinante para a qualidade do desempenho deles. As más condições de trabalho são as mais citadas, e as referências à turma são, sobretudo, quanto à sua caracterização por dimensão, faixas etárias ou predominância de determinado sexo, encontrando-se em número menor referências à caracterização comportamental dos alunos.

As experiências negativas vivenciadas foram marcantes e se referem a sentimentos de insegurança, angústia e nervosismo diante das exigências da prática docente. As instalações precárias e a falta de material específico, associadas ao elevado número de alunos por turma, são inibitórias do desenvolvimento de um trabalho com qualidade. As dificuldades de relacionamento com o NE, com os colegas ou com o PO dificultam a sua prestação. Como experiências positivas, os entrevistados realçam a receptividade do GEF, a boa relação com os pares, a proximidade do PC e a excelência do PO.

As respostas relativas a ser EE foram majoritariamente sobre a importância da experiência do EP, em detrimento do entendimento (conceitualização) do que é ser EE. Alguns depoimentos se referem à questão da dualidade de papéis: o de estudante e o de professor.

Nenhum dos entrevistados expôs o seu entendimento acerca do que é ser professor. Em alguns casos, foi mesmo notória a dificuldade em distinguir o papel e as funções do professor. Outra ideia que emergiu foi a do professor como um modelo.

No que concerne ao PEF, este é percebido como um privilegiado, pela imagem que projeta para os alunos e demais elementos da comunidade escolar, permitindo-lhe ser um potencializador das relações humanas dentro e fora do contexto de aula, com responsabilidade maior na formação dos alunos.

Os dados permitem inferir também que a IP dos EE está muito diluída. É notório que, na fase inicial do estágio, o EE ainda está a abandonar a

sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões na sala de aula e se considera mais estudante que professor.

O EE, no confronto com a profissão, é obrigado a se perceber como professor, em termos do que gostaria de ser. É, pois, na interação com os outros que ele constrói a sua identidade profissional.

Este estudo, tal como se propôs, permitiu aceder ao impacto das primeiras vivências dos estudantes em contexto de estágio, as quais se revelaram marcantes e estruturantes para a construção da sua identidade profissional. O processo de construção da identidade se revelou fluido, dinâmico, como resultado da interação com os outros significativos (pares, professores, orientadores e alunos).

No futuro, importa avançar com pesquisas que acompanhem todo o processo de estágio para identificar elementos e estratégias que permitam auxiliar os estudantes a construir, de forma consistente, a sua identidade como professores. Incorporar nas pesquisas a tríade na qual o EP se estrutura – estudante-estagiário, alunos e orientadores – é também uma demanda necessária, de forma que o teor dos processos de interação, que ajudam, mas também obstam a construção da identidade profissional dos estagiários, seja conhecido para, assim, ser considerado nos programas de formação de professores.

Referências

ADMIRAAL, W. F.; KORTHAGEN, F. A. J.; WUBBELS, T. Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 70, n. 1, p. 33-52, Mar. 2000.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. *A supervisão pedagógica em educação física, a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, P.; BORGES, C. Professor cooperante: papel e desafios no contexto português e quebequense. In: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; GOMES, A. R. (Coord.). *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*. Lisboa: Visão e Contextos, 2015. cap. 17.

BENTO, J. O. Um raio de luz. In: BATISTA, P.; QUEIROZ, P.; ROLIM, R. (Ed.). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: FADEUP, 2013. p. 7-15.

BORRALHO, A. M. A. *Didáctica da matemática e formação inicial: um estudo com três futuros professores*. 2001. Tese (Doutoramento) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 2001.

BULLOUGH, R. V.; KNOWLES, J. G.; CROW, N. A. *Emerging as a teacher*. London: Routledge, 1991.

CAIRES, S. *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Os estágios curriculares: contributo para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In: POUZADA, A. S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M. (Eds.). *Actas do seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho, 2002. p. 287-296.

CAMERON-JONES, M.; O'HARA, P. Student perceptions of the way that they are supervised during work experience: an instrument and some findings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Bath, v. 24, n. 1, p. 91-103, July 1999.

CARDOSO, F. *A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade*. 1999. Dissertação (Mestrado em Supervisão) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 22-50. (Coleção Ciências da Educação).

CUNHA, A. C. *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores: para uma "nova" reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra, 2008.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. A. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 15, p. 227-249, jan./jun. 2007.

CUNHA, M. I. da.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

ENZ, B. J.; FREEMAN, D. J.; WALLIN, M. B. Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. In: MCINTYRE, D. J.; BYRD, D. M. (Eds.). *Preparing tomorrow's teachers: the field experience*. California: Corwin Press, 1996. p. 131-150.

FERNANDES, S. M. G. C. *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. 2003. 330 p. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2003.

FERREIRA, J. A. *O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto universitário: lição de síntese*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 22, n. 1, p. 219-232, Feb. 2006.

FORMOSINHO, J. O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 2, n. 1, p. 53-86, 1992.

FREIRE, A. M. *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de física e química*. 2000. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

FULLER, F. F. Concerns of American teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 6, n. 2, p. 325-349, 1969.

FULLER, F. F.; BROWN, O. H. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). *Teacher education: the seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. p. 25-52.

GRILO, J. M. A. *Portfólios reflexivos na formação inicial de professores: um estudo na formação de professores de biologia e geologia ao nível do estágio pedagógico integrado*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 2002.

JORDELL, K. O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.

LACEY, C. *The socialization of teachers*. London: Methuen, 1977.

LORTIE, D. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MACHADO, C. G. *Tornar-se professor: da idealização à realidade*. 1996. Dissertação (Doutoramento em Psicologia Educacional) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 1996.

MCNALLY, J. et al. Current realities in the student teaching experience: a preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 10, n. 1, p. 219-231, 1994.

MENDES, P. S. *A formação inicial de professores e o choque da realidade: expectativas e vivências sobre o ano de estágio*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora, 2002.

MOREIRA, M. A. *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

NEWMAN, C. S. Seeds of professional development in preservice teachers: a study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v. 3, n. 1, p. 125-217, 2000.

PONTE, J. P. et al. O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências. *Revista da Educação*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 31-46, 2001.

RUIVO, J. J. T. C. *Teorias e práticas de formação e de supervisão*. 1997. Dissertação (Provas Públicas para professor coordenador) – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 1997.

SANTOS, A. *Regras científicas da hermenêutica*. 2007. Disponível em: <<http://albertodossantos.wordpress.com/artigos-juridicos/regras-da-hermeneutica/>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós, 1998.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, P. *Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições, 2003.

SIMÕES, C. *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996.

STONES, E. *Supervision in teacher education: a counseling and pedagogical approach*. London: Methuen, 1984.

ZEMBYLAS, M. Interrogating 'teacher identity': emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, Urbana, v. 57, n. 1, p. 107-127, 2003.

Recebido em 20 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 22 de agosto de 2018.

O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares

Elisângela da Silva Santos^{1, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3630>

Resumo

O ensino de sociologia em áreas não específicas das ciências sociais é tema pouco debatido na produção acadêmica, por isso, algumas dificuldades pedagógicas são enfrentadas em relação à legitimação da presença dessa disciplina em outras áreas. Considerando esse aspecto, este ensaio tem como objetivo discutir algumas possibilidades curriculares para o ensino de sociologia nos cursos de enfermagem. Propomos refletir a mobilização desse ensino na formação do futuro profissional de saúde, bem como apontar sua multidisciplinaridade, o que, na nossa visão, contribui para que a sociologia também possa ser recepcionada na compreensão do processo saúde/doença, no qual fatores sociais e culturais têm papel extremamente relevante. Para atingir esse objetivo, pautamo-nos em referenciais bibliográficos da área da sociologia da saúde. Dividimos o texto em alguns eixos: primeiramente, apresentamos um breve histórico do ensino da disciplina de sociologia e a persistência da separação entre ensino e pesquisa; em segundo lugar, realizamos uma revisão do campo da sociologia da saúde; em seguida, como resultados, destacamos a importância da interdisciplinaridade; por fim, mobilizamos alguns temas e autores possíveis para o ensino da sociologia.

Palavras-chave: ensino de sociologia; enfermagem; currículo.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí, Goiás, Brasil. E-mail: <licass20@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-7130-1351>>.

^{II} Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Marília, São Paulo, Brasil.

Abstract

The teaching of sociology in undergraduate nursing courses: discussing curricular possibilities

The teaching of sociology in non-specific areas of social sciences is seldom covered on academic production; therefore, the justification of its inclusion in other fields' curricula does not happen without pedagogical difficulties. In this respect, this essay discusses some options for the teaching of sociology in undergraduate nursing courses. It ponders about the adoption of the sociology teaching as a formative tool for future healthcare practioners, as well as draws attention to the multidisciplinary of this course that may work as a door-opener for sociology in the health-disease process which is extremely sensitive to social and cultural factors. To do so, bibliographic references in the field of health sociology are used as a support and the text was divided in axes: firstly, there is a brief history of the teaching of sociology and the persistent separation between teaching and research; secondly, there is the conduction of an overview of the field of health sociology; after that, the importance of the interdisciplinarity is highlighted; and finally, there is an outline of the possible subjects and authors to be used in the teaching of sociology.

Keywords: teaching of sociology; nursing; curriculum.

[...] a medicina não pode se considerar apenas como uma aplicação da biologia, pois na sua matriz, que é o ser humano, é histórica, social, política e econômica. (Henry Sigerist).

Introdução

O campo da sociologia da saúde, apesar de área consolidada e reconhecida, pouco dialoga com o ensino nos cursos de enfermagem. Nesse sentido, objetivamos construir uma interlocução que justifique sua presença nesses cursos, sem a pretensão de estabelecer um currículo fechado e pronto para ser aplicado pelo professor responsável. Nossa hipótese é que, ao refletirmos sobre caminhos para essa interlocução, a presença da disciplina possa ser encarada como imprescindível para o futuro profissional da área. Ao mesmo tempo, ressaltamos a necessidade de discussões que focalizem o ensino de graduação como um dos temas de grande importância a ser incorporado ao conhecimento sociológico.

Inicialmente, apresentamos um debate sobre o ensino da disciplina no Brasil, atentando para a persistente separação entre ensino e pesquisa e nos aproximando da discussão sobre a presença da sociologia nos cursos de enfermagem. Posteriormente, retomamos breves discussões sobre o

surgimento do campo da sociologia da saúde no Brasil e apresentamos alguns de seus principais interlocutores. Em seguida, analisamos como a interdisciplinaridade pode ser a ferramenta de um currículo mais interessante e amplo, além de trazer algumas discussões sobre a necessidade da abordagem dos clássicos para alunos de enfermagem, o motivo de retomar a ideia do hospital como uma instituição social e as diferenças nas concepções do corpo, da saúde e da doença, mediante distinções entre classes sociais. Por fim, questionamos como aproximar o aluno de graduação do curso de enfermagem das questões sociais que cercam o processo saúde/doença na sociedade ocidental.

É interessante ressaltar que estamos partindo de experiências vivenciadas enquanto responsáveis pela disciplina de sociologia em um curso de enfermagem de uma universidade federal. Entretanto, o artigo não se aterá às referências empíricas imediatas, já que propõe esboçar um quadro de referência abrangente a respeito do ensino da disciplina, assim como discutir possibilidades de inserção da sociologia no cotidiano do aluno da área da saúde.

O debate em torno do ensino da disciplina de sociologia no Brasil tem sido uma preocupação constante de diversos estudiosos, pesquisadores e professores da área, cuja temática mais comum diz respeito ao espaço da disciplina no ensino médio, uma tradição que, conforme Moraes (2003), foi iniciada por Fernandes, em 1954, durante o Primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia.

Na ocasião, Fernandes colocou a questão da presença do ensino da disciplina nos cursos secundários como um dos temas de maior responsabilidade dos sociólogos. Essa demanda, suscitada nos anos de 1950, permanece até o presente momento inacabada. Atualmente, presenciamos a retomada do questionamento sobre a presença/ausência da disciplina no contexto de reforma do ensino médio, que propõe que o novo currículo seja norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Meucci (2007), a primeira vez que a disciplina ingressou formalmente no ensino nacional foi em 1891, após a reforma educacional de Benjamin Constant, e se chamava sociologia e moral. Pouco tempo depois foi retirada do currículo pela lei que aprovou o regulamento do ginásio nacional. Entre os anos de 1920 e 1930, a sociologia começou a ser encarada como necessária na formação de professores e bacharéis. Em seguida, foi reconhecida como disciplina acadêmica e foram inaugurados os cursos de graduação em sociologia na Escola Superior de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938). Para a autora, essa seria a manifestação cabal do *status* ocupado pela disciplina no nosso meio intelectual.

De acordo com Takagi e Moraes (2007), o ensino de sociologia sempre foi uma temática pouco explorada, principalmente no contexto acadêmico, visto que são poucos os estudos desenvolvidos nessa área. Para os autores, esse tema não encontra espaço para discussão por estar em "situação subalterna": "[...] entre os cientistas sociais, a tendência tem

sido de separação: pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários [...]” (Moraes, 2004, p. 5 *apud* Takagi; Moraes, 2007, p. 94).

O ensino da disciplina não é debatido com prioridade pelos estudos sociológicos por ser considerado de menor prestígio. Na área específica da sociologia da saúde ou da saúde coletiva, observa-se uma manutenção da divisão entre ensino e pesquisa, o que pode prejudicar o desenvolvimento da área no contexto universitário. Loyola (2008) aponta como prejudicial a prioridade dada à pesquisa, em função dos interesses dos pesquisadores e de seus projetos acadêmicos. Essa situação culmina em uma espécie de hierarquização das atividades universitárias, já que há uma sobrevalorização da pesquisa em detrimento do ensino; uma sobrevalorização da pós-graduação em detrimento da graduação.

A autora ainda ressalta que um dos grandes desafios enfrentados pela área de estudos que envolve a saúde coletiva é reforçar a formação teórica e metodológica em ciências sociais, somente assim a qualidade das pesquisas e dos trabalhos poderá atrelar-se de modo mais sistemático ao ensino na graduação.

Para Silva (2010), as relações entre os dois campos do conhecimento – o da ciência e o da educação – e as relações entre as áreas e os sistemas científicos e educacionais também são elementos importantes quando pensamos sobre a constituição do ensino de qualquer disciplina no interior dos currículos.

Com isso, queremos ressaltar que há descontinuidade na produção pedagógica e na produção científica em torno dos fenômenos do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, causando maiores dificuldades de compreensão desses processos e nas definições de conteúdos e métodos adequados às práticas de ensino dessas ciências, especialmente da Sociologia. (Silva, 2010, p. 24).

Observando essas duas situações de ensino da sociologia nos currículos do ensino médio e nos cursos de graduação, cuja presença é obrigatória, podemos afirmar que a discussão segue fundamentada em poucas reflexões e que, na maioria das vezes, é praticada em um subcampo especializado da sociologia, mas deveria ser realizada também com base na prática em sala de aula, já que precisariam ser consideradas a finalidade da disciplina e a forma como esta se enquadra no âmbito geral do curso.

A Resolução CNE/CES no 3, aprovada em 7 de novembro de 2001, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), que afirmaram a necessidade e o compromisso com os princípios da reforma sanitária brasileira e do Sistema Único de Saúde (SUS). Estabeleceu como um dos princípios fundamentais a formação de profissionais críticos, reflexivos, inseridos no contexto histórico-social, pautados em princípios éticos e capazes de intervir nos problemas de atenção à saúde da população.

Nesse sentido, o conhecimento sociológico pode auxiliar o aluno de enfermagem a compreender a realidade que o cerca. Conforme afirmam

Sarti e Oliveira (1998), as contribuições das disciplinas das ciências sociais para o campo da saúde têm constituído um espaço por meio dos estudos das desigualdades sociais, o que justifica sua presença nos currículos.

Para Bourdieu (1983), a sociologia possui interesses por vezes vitais. Por isso, sua incorporação rotineira constitui uma disposição intelectual fundamental na produção do conhecimento. Visto dessa maneira, o currículo da área da saúde, ao estabelecer parâmetros curriculares sociológicos, pode contribuir para que o futuro enfermeiro desenvolva suas ações considerando o entrecruzamento das relações humanas que ocorrem no âmbito das diferentes instituições, sejam elas políticas, sociais ou culturais.

Dessa forma, uma análise sociológica do currículo não pode ser feita sem levar em conta o exame da dinâmica institucional e histórica que o envolve. A rotinização do seu conteúdo não é suficiente para definir sua identidade ou seu papel na educação superior. Assim, o currículo precisa ser pensado de uma maneira "não essencialista". Isso quer dizer que não objetivamos definir um currículo a ser seguido e nem fornecer modelos de aulas, mas sim atualizar debates, temas, problemas e propostas provenientes de uma experiência docente, considerando a pluralidade teórica da sociologia. O ensino pode ser pensado mediante formulação de programa com base em conteúdos menosprezados ou pouco trabalhados pelas disciplinas centrais do curso, uma vez que uma das particularidades das atividades científicas em ciências sociais envolve a complexidade da vida social.

A sociologia da saúde: revendo o campo

No que concerne à noção de campo, Bourdieu (2001) aponta que ela substitui a de sociedade, pois esta não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, ao invés disso, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia, com lógicas e possibilidades próprias e com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos. Segundo o sociólogo:

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e das obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (Bourdieu, 2001, p. 69).

Dessa maneira, falar em um campo da sociologia da saúde significa sistematizar um espaço estruturado em posições ligadas ao tema da sociologia em geral. Como afirmou Nunes (2014), a elaboração da área de sociologia da saúde, na vertente de sua formação teórica, tem, na interdisciplinaridade, um de seus principais fundamentos. Não há uma tradição clássica, quando comparada aos outros campos da sociologia. Entretanto, um dos autores clássicos, Émile Durkheim (1858-1917), em seu

livro *As regras do método sociológico*, já anunciava que fenômenos normais e patológicos, em certa medida, pertencem a mesma natureza, pois suas fronteiras são mal demarcadas.

Em vez de pretendermos determinar de saída as relações do estado normal e de seu contrário com as forças vitais, busquemos simplesmente algum sinal exterior, imediatamente perceptível, mas objetivo, que nos permita distinguir uma da outra essas duas ordens de fatos. (Durkheim, 1999, p. 57).

O século 19 marcou um profundo debate sobre a ideia de higiene, muito atrelado às condições de saúde e às coletividades humanas, uma vez que o intenso processo de mudanças atingia as sociedades europeias, caracterizadas pela ascensão da industrialização e da urbanização. Tratava-se da associação entre cidade massiva e patologia imediata.

Canesqui (1998) aponta que as ciências sociais e a saúde não compõem um campo autônomo de conhecimento, sem vínculos com as ciências sociais mais amplas, pelo contrário, é necessário reconhecer que os fenômenos relativos à saúde engendram reflexões maiores sobre os processos sociais, políticos e econômicos da cultura e da sociedade.

De acordo com Foucault (2011), o funcionamento global da política e da saúde do século 19 está marcado pelos direitos e deveres dos indivíduos que passam a acessar à saúde sob a lógica de um mercado em que coincidem as demandas e as ofertas de cuidados médicos, as intervenções autoritárias do poder na ordem da higiene e das doenças, a institucionalização e a defesa da relação privada com o médico, todos esses aspectos em sua multiplicidade e coerência.

No caso brasileiro, conforme Lima (2002), a história da saúde pública é, em amplo sentido, a de combate aos grandes surtos epidêmicos em áreas urbanas e às chamadas endemias rurais, como a malária, a doença de chagas e a ancilostomose. A crítica a essa situação da saúde nacional fez com que discursos médicos, literários, ensaísticos, geográficos e sociológicos se aproximassem em uma tentativa de esboçar um “retrato” da nação. Pode-se dizer que essa foi uma atitude interdisciplinar que trouxe à tona ofertas de soluções para a questão social da saúde.

Desse modo, ao retomarmos o campo da sociologia da saúde, deparamo-nos com questões “macrossociais” consideradas como “determinantes sociais da saúde”. Para Luz (2011), trata-se de problemas provenientes de processos patológicos, crônicos ou agudos que têm nítida repercussão no agir da vida cotidiana e na saúde das pessoas, tanto no plano coletivo como no individual. Por isso, cabe a um grupo de disciplinas – sociologia, antropologia, política, história, psicologia e filosofia –, com seus métodos próprios de pesquisa, trabalhar questões relativas à vida humana em seu aspecto grupal, comunitário e científico, como considera Luz (2011, p. 25):

As disciplinas tradicionais da área da saúde estão ligadas umbilicalmente à biologia, quando não à física clássica. Acreditamos que por seu olhar puramente natural e técnico sobre a vida, tanto do ponto de vista

metodológico como epistemológico, essas disciplinas são incapazes de abarcar a totalidade da vida humana.

Considerando essas ponderações, a sociologia da saúde não deve ser encarada como um pensamento especulativo, mas deve estar situada no campo de práticas teóricas e pedagógicas que buscam trazer contribuições para o desenvolvimento dessa área do conhecimento.

O livro de Talcott Parsons (1902-1979), intitulado *The social system*, reorientou, nos anos 1950, a preocupação com questões comportamentais, mas também redirecionou o campo da sociologia médica. Essa obra foi escrita com o objetivo de explicar um complexo modelo funcionalista da sociedade, no qual os sistemas sociais, interligados aos sistemas correspondentes de personalidade e cultura, continham o conceito de papel do doente. Dessa forma, o autor desenvolveu a caracterização do papel do médico e do paciente.

Conforme Nunes (1999), a primeira observação a ser feita sobre a sociologia da saúde é a ausência de uma tradição clássica para a área, quando comparada aos outros diversos campos temáticos constitutivos das ciências sociais. O ponto de referência, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, no desenvolvimento de uma sociologia aplicada à saúde, é o fim da Segunda Guerra Mundial.

Em realidade, a emergência de um pensamento social em saúde estabelece-se estreitamente relacionado com a problemática socioeconômica, político-ideológica e das tradições cultural-intelectuais de cada época e contexto. (Nunes, 1999, p. 154).

Foi no ideário do projeto preventista latino-americano, iniciado na segunda metade dos anos 1950, que se debateu a reforma do ensino médico. Data desse momento a ideia de incluir no curso de graduação em medicina disciplinas e temas atrelados à epidemiologia, às ciências da conduta, à administração de serviços da saúde, à bioestatística. Assim, houve uma crítica à tendência biologizante do ensino, que nas décadas anteriores se pautava pelas práticas individuais, circunscritas no ambiente hospitalar. Por conseguinte, o ideário preventista possibilitou uma visão mais integral do indivíduo e também contribuiu com a introdução de novos saberes e práticas.

Ianni (2015, p. 15-16) destaca que a incorporação das ciências sociais nos cursos de graduações na área da saúde, em países da América Latina, foi impulsionada pela Organização Pan-americana de Saúde (Opas), primeiro organismo de cooperação internacional em saúde:

As ciências sociais, ao serem convocadas pelos profissionais da saúde, especialmente os educadores médicos, entraram em contato com um objeto até então praticamente ausente no ensino de ciências sociais institucionalizados no país.

De acordo com Nunes (1999), a partir dos anos 1970, começaram a ocorrer importantes feitos na área das ciências sociais aplicadas à saúde. Momento em que se observava uma clara insatisfação com os modelos de

ensino e com a bibliografia que vinha sendo usada no ensino dessa área. A história de muitos cursos que se instalaram na América Latina tem como ponto comum uma história social e educacional cujos conteúdos ideológicos e teóricos refletem as profundas transformações ocorridas no mundo pós Segunda Guerra e constituem o ponto inicial de qualquer análise no campo da saúde e dos movimentos preventistas.

Nesse momento, conforme Canesqui (1998), incorporou-se na formação dos futuros profissionais da saúde a ideia de complexidade biopsicossocial do indivíduo e sua inclusão nas relações familiares (na medicina integral). O processo saúde/doença no campo ecológico e social, detectado pela história natural (na medicina preventiva), passou a ser analisado com base em suas dimensões sociais e culturais, ainda que a partir de concepções restritas.

Luz (2011) afirma que as ciências sociais têm contribuído em diversos eixos temáticos que começaram a expandir na década de 1980, integrando as seguintes políticas e serviços de atenção à saúde: sexualidade, gênero e reprodução humana; violência doméstica e social; epidemias e representações sociais implicadas, como doenças sexualmente transmissíveis, consumo de drogas, intervenção biotecnológica nos corpos, práticas de saúde corporal, busca de medicina ou terapias alternativas e síndromes atuais que envolvem a corporeidade.

As ciências sociais, portanto, vêm contribuindo para os estudos desses eixos temáticos, não somente como metodologia de pesquisa, mas, principalmente, na perspectiva disciplinar dessas ciências, focada na compreensão e interpretação dos fenômenos socioculturais ligados à saúde e ao adoecimento. Nesse sentido, ao realizarmos essa breve revisão do campo da pesquisa sociológica voltada à saúde, podemos repensar algumas de suas contribuições e sugestões bibliográficas que definem os subsídios dessa área e sua aplicabilidade no ensino da graduação, especificamente nos cursos de enfermagem.

A importância da interdisciplinaridade

Partindo da perspectiva sociológica, podemos afirmar que nada é natural, o ser humano é essencialmente social, desse modo, nosso corpo biológico é traduzido socialmente desde o nascimento. Qualquer fato humano é vivenciado mediante um parâmetro que já encontramos pronto ao nascer, assim, obedece a uma linguagem social. Trata-se dos costumes, cuja aparente naturalidade está precisamente no fato de que os assimilamos sem reflexão.

Como afirma Elias (1994), em sua clássica obra *O processo civilizador*, estamos acostumados a considerar a civilização como um modo de vida e a cultura e a sociedade como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la; é um processo ou uma parte dele em que estamos envolvidos. Dessa forma, um dos papéis desempenhados pela sociologia é justamente auxiliar os alunos a desconstruírem essa naturalidade.

Sarti e Oliveira (1998), ao defenderem o porquê do ensino das ciências sociais na enfermagem, afirmam que uma das possíveis contribuições da área para o campo da saúde tem se configurado por intermédio dos estudos das desigualdades sociais, sobretudo pelo uso da classe social como categoria fundamental de análise para conhecer e interpretar a complexidade da saúde, tanto no que se refere ao acesso diferenciado da população aos benefícios dela quanto à própria composição hierarquizada dos profissionais que estão sob a hegemonia médica.

Nesse sentido, podemos perceber a grande necessidade de o currículo das disciplinas das ciências sociais ser sedimentado na interdisciplinaridade. A discussão sobre esse aspecto no campo da saúde, segundo Gomes e Deslandes (1994), tem como uma das propostas o resgate do humano e da racionalidade técnico-científica. Essa perspectiva de construção do conhecimento não é inteiramente nova, entretanto, a partir do século 19, houve um processo intenso de disciplinarização e, conseqüentemente, um grande recuo da proposta interdisciplinar. O campo da saúde foi demarcado historicamente por um modelo positivista, em que a doença era percebida como desvio e ameaça anômica à ordem e a estrutura social era vista, basicamente, sob uma ótica biocêntrica.

Assim, verifica-se que os trabalhos desenvolvidos na área apresentam não só uma pluralidade de objetos de investigação, como também de orientações teórico-metodológicas pluridisciplinares. Como observou Minayo (1991), a própria polissemia do termo "saúde" escapa do objeto de qualquer disciplina.

Possibilidades curriculares da sociologia nos cursos de enfermagem

Partindo do pressuposto de que a formação inicial do enfermeiro não é meramente técnica, mas deve pautar-se também em princípios teóricos e reflexivos, ressaltamos a importância da presença da sociologia nos cursos de enfermagem. Assim, precisamos compreender que a discussão sobre um currículo deve levar em conta as peculiaridades culturais e históricas do curso e dos alunos, para que se estabeleçam conteúdos cuja diversidade é grande.

O currículo é um dos elementos pedagógicos que torna possível materializar uma reflexão sistemática sobre determinado conteúdo. Além disso, é objeto de apropriação e assimilação particular, social e coletiva do conhecimento acumulado na história de cada área.

A disciplina de sociologia é obrigatória para os cursos de enfermagem, havendo uma variação em sua carga horária. Entretanto, muitas vezes, sua presença é vista como secundária, pois não está estritamente ligada às aspirações profissionais dos alunos. Trata-se, portanto, de um enfoque externo ao espaço sociológico. Desse modo, os professores deparam-se com o contato único e pontual, com o tempo reduzido da disciplina, com a necessidade de seleção e condensação de saberes e com o pluralismo

teórico característico da sociologia. Nesse sentido, uma das alternativas do professor é desenvolver um programa explicitamente formulado em uma lógica de afinidades eletivas, considerando paradigmas transdisciplinares, muitas vezes esquecidos pelos paradigmas dominantes e excludentes das disciplinas centrais do curso.

Como aponta Fernandes (2016), os instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos desenvolvidos pela sociologia podem ser aplicados frutiferamente à análise e à explicação de qualquer fenômeno social. No caso da disciplina nos cursos de enfermagem, talvez uma das suas maiores contribuições seja coadunar objetivos que parecem isolados, especialmente na área da saúde. Confirmando essa ideia, Luz (2014) ressalta que algumas categorias analíticas e conceitos das ciências sociais e humanas são indispensáveis para o esclarecimento de relações entre condutas, estilos de vida, trabalho, valores, culturas e processo saúde/doença.

Para Octávio Ianni (1989), a sociologia é uma forma de apropriação e constituição do mundo social gerada pela dissolução da comunidade, pela emergência da sociedade burguesa, dotada de uma dinâmica fundada nas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Introduzir essas questões aos alunos, com base na sociologia clássica, é possibilitar o acesso deles ao conhecimento especializado, reconhecer e identificar que as contribuições teóricas realizadas posteriormente às dos autores clássicos guardam algum ou muito compromisso com elas.

Torna-se indispensável apresentar aos alunos os princípios explicativos para os quais tendem as contribuições da maioria dos sociólogos entre os séculos 19 e 20, por exemplo: causalção funcional, conexão de sentido e contradição; cada autor, a seu modo, formula uma ideia de sociedade moderna. Desse modo, a abordagem dos autores clássicos da disciplina, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, pode auxiliar na percepção de diferentes visões explicativas de mundo, além de seus diferentes métodos de abordagem sobre uma época de transições extremas. Assim, o retorno aos clássicos poderia demonstrar procedimentos metodológicos e fornecer um horizonte conceitual comum, ligado ao momento originário da disciplina.

Como afirmam Sarti e Oliveira (1998), as ciências sociais, principalmente por meio da abordagem qualitativa, oferecem instrumental teórico para a formulação de problemas de pesquisa que ampliam o referencial de análise do campo da enfermagem, muitas vezes circunscrito às pesquisas experimentais ou àquelas de abordagem positivista, em que são negados os significados sociais, culturais e políticos da saúde e da doença. Além disso, ainda conforme as autoras, a reflexão sociológica sobre o espaço hospitalar, local privilegiado no qual se desenvolvem as práticas de cuidado e de cura, constitui parte fundamental na formação dos profissionais da saúde.

Nesse sentido, o currículo para os cursos de enfermagem pode incluir autores da sociologia que debateram o processo de surgimento de determinadas instituições sociais, como o hospital, os discursos sanitaristas e preventistas e o acesso ao cuidado médico; temas pungentes que estão diretamente relacionados à prática do enfermeiro e que são passíveis de abordagem sob uma perspectiva sociológica.

O uso de diferentes autores na disciplina pode oferecer ao aluno uma aproximação com essa pluralidade teórica da sociologia. Nosso objetivo aqui é justamente indicar algumas possibilidades e temáticas a serem mobilizadas. Além disso, as distintas vertentes ressaltam complementaridades em alguns assuntos tratados sob a perspectiva de um diálogo que supere o exclusivismo dos aspectos anatômicos e fisiológicos preponderantes nas disciplinas do curso, bem como sugira a incorporação das representações dos atores que vivenciam o processo de construção de saúde/doença, desencadeado por circunstâncias sociais existentes.

Existe uma gama extensa de autores que podem ser trabalhados nos cursos de sociologia para a enfermagem. Acreditamos que uma das possibilidades para o docente responsável seja focalizar trabalhos cujo potencial dialógico entre sociologia e saúde exista e seja constantemente ressaltado. Mencionamos alguns, no sentido de ressaltar autores que realizaram a interlocução das ciências humanas com o contexto histórico, social e político circundante e que marcam presença nas ementas dos cursos de modo frequente.

O pensamento de Foucault (1926-1984), dentre outros autores, pode auxiliar na reflexão, em sua dimensão histórica e social, sobre o nascimento do hospital. Conforme o autor, o hospital como instrumento terapêutico é uma invenção relativamente nova, datada do final do século 18. Antes disso, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres, de separação e exclusão. "O personagem ideal do hospital, até o século 18, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo" (Foucault, 2011, p. 101). Dessa maneira, apresentar aos alunos uma abordagem analítica sobre a história da instituição hospitalar, justamente o espaço de atuação do enfermeiro, e observar sua conjuntura particular de formação e surgimento envolve a desnaturalização de uma instituição que passou por diversas mudanças para obter a estrutura que possui no mundo contemporâneo.

Disso descende uma série de possíveis abordagens, como o acesso diferenciado ao atendimento hospitalar, a relação médico-paciente, o papel do médico e o do paciente, o poder e o conflito, a relação da doença com diversos problemas sociais, econômicos e culturais. "Os efeitos políticos que as instituições efetivamente desencadeiam em uma sociedade variam conjuntamente" (Luz, 2014, p. 56).

No que concerne às relações entre os profissionais da saúde, é interessante apontar uma composição hierarquizada, sob a hegemonia médica. Nesse sentido, as contribuições de Foucault são interessantes, pois o autor localizou na sociedade formas específicas de poder que são diluídas em micropoderes no cotidiano. Em um contexto hospitalar, a autoridade máxima é conferida ao médico. Para que isso seja problematizado, conforme Santos e Faria (2008), a história dos profissionais da enfermagem deve ser encarada como um desafio de estudo de identidades profissionais, uma vez que os enfermeiros também dispõem de espaço e autonomia nos hospitais, ou mesmo de "graus de liberdade" de atuação que devem ser cotidianamente construídos.

Desse modo, como destacam Sarti e Oliveira (1998), há uma diversidade de clivagens sociais que oferecem significado particular às experiências vividas no campo da saúde e da doença, como o gênero, a raça, as etnias, as religiões e as particularidades sociais. A enfermagem, fundada na noção de cuidado como missão ou vocação, é depositária de uma trajetória histórica que muitas vezes associa princípios religiosos e assistencialistas, dentre os quais, a devoção e a benevolência foram pensadas como indispensáveis ao exercício do cuidar.

Ao introduzir no ensino de Enfermagem as categorias de classe e de gênero, pensadas como relações de poder, as Ciências Sociais permitem pensar o saber e as práticas profissionais do cuidado como construções sociais e históricas, desnaturalizando esta atividade como essencialmente feminina e abrindo um caminho para repensar este saber e estas práticas a partir da noção de práticas de saúde como direito de cidadania. (Sarti; Oliveira, 1998, p. 30).

Ao mesmo tempo, deve-se também apontar a hegemonia médica sobre o paciente. Como afirmou Foucault (2011), o controle do indivíduo na sociedade não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Nesse sentido, a sociedade capitalista investiu primeiramente no biológico, no somático e no corporal, transformando o corpo em realidade biopolítica, sendo a medicina utilizada como estratégia.

Ora, uma das formas institucionais mais importantes de controle das classes pelo Poder dominante faz-se, segundo Foucault, através da manipulação dos corpos. Para a quase totalidade das camadas sociais o corpo é, primordialmente, neste modo de produção, instrumento de trabalho. As instituições vinculadas à Saúde e instituições médicas converteram-se progressivamente, desta forma, em todo o mundo capitalista, em instrumento fundamental de enquadramento político das classes e, indiretamente, de manutenção do sistema de produção. (Luz, 2014, p. 64).

Sobre essa temática, é interessante retomar os estudos de Boltanski (1984) sobre a representação da doença, que varia conforme as classes sociais. Para o autor, o médico é encarado como o único “representante legal” da doença, uma vez que ele detém o conhecimento científico, técnico e especializado para detectá-la. Entretanto, Boltanski (1984) sublinha que, apesar de a ciência médica científica desconsiderar a medicina popular, existe a possibilidade de postular a existência de dois corpos de conhecimento autônomos e distintos, de duas medicinas paralelas: uma científica, a medicina dos médicos, e uma popular, normalmente a medicina acessada pelos membros das classes populares.

Tudo se passa então como se o reconhecimento unânime da legitimidade do conhecimento médico oficial – criado e defendido por instituições científicas e que detém também o monopólio de sua difusão, resultado da doutrinação escolar – que nunca aparece tão nitidamente como quando esse conhecimento é ignorado ou pelo menos na aparência, transgredido, pelas práticas médicas familiares – tivesse coagido os membros das classes populares a se despossuir de um conjunto de conhecimentos

e de receitas – a medicina popular – que, sem lhes pertencer de pleno direito nem constituir uma pura criação do pensamento popular, era-lhes no entanto familiar o bastante para lhe permitir ter um discurso coerente, se bem que sumário sobre a doença, explica-la, compreendê-la e, por isso mesmo, dominá-la, integrando-a ao universo das coisas costumeiras e conhecidas antecipadamente. (Boltanski, 1984, p. 33).

Ao paciente, portanto, é permitido apenas sentir. Muitas vezes as informações transmitidas pelo médico são parceladas, pois, longe de ser uma relação horizontal, percebe-se uma relação hierárquica e assimétrica, marcada pela ideia de que o paciente depende sempre dos cuidados médicos. Boltanski (1984) pode ser incorporado como um dos autores possíveis para trabalhar, junto aos alunos, o processo de dominação da vida pelas instituições ligadas aos saberes e às práticas médicas.

Outra interessante possibilidade da abordagem, relacionada ao ensino da sociologia aos alunos de enfermagem, seria a perspectiva sociológica de Goffman (1922-1982). Seus trabalhos dos anos 1950 propuseram uma renovação dos métodos de análise marcados fortemente pela tradição funcionalista. Ele contribuiu para o surgimento de uma sociologia interpretativa e pautada em observações empíricas. Goffman (2015) recorreu a diversas fontes intelectuais e incorporou temas às ciências sociais que contribuíram para a inclusão da rotina cotidiana dos indivíduos na análise sociológica.

Para Nunes (2009), essa marca pode ser observada em trabalhos que abordaram a apresentação do *self* na vida diária, os manicômios, o estigma; temas que receberam mais referências nos estudos sociais sobre a doença, as instituições e as práticas de saúde.

Em *Manicômios, prisões e conventos*, Goffman (2015) realizou estudos de comportamento em enfermarias nos Institutos Nacionais do Centro Clínico de Saúde. Seu objetivo era tentar conhecer o “mundo social” do internado em hospital e em que medida esse mundo é subjetivamente vivido por ele. Nesse sentido, a definição dos hospitais como uma instituição total¹ pode auxiliar o aluno na compreensão de que a ordem da lei se impõe de diversas maneiras também no interior dos hospitais.

Goffman (2015) lança mão do conceito de “carreira moral do doente mental”, entendido no sentido sociológico e mediante processo de hospitalização, o que torna possível realizar um estudo institucional do “eu”. Segundo o autor, o poder das forças sociais institucionais oferece *status* uniforme aos pacientes mentais e tenta assegurar não apenas um destino comum a um conjunto de pessoas, mas também um caráter comum ao forjar uma reelaboração social das vidas desses indivíduos.

Relacionar as instituições públicas que nascem nas sociedades capitalistas pode auxiliar na percepção das funções e das normas que emergiram de um contexto de formação histórico-social definido segundo um modo de produção social e específico. Costa (2004), ao retomar a discussão realizada por Foucault, afirma que a norma tem seu fundamento histórico-político nos estados modernos dos séculos 18 e 19

¹ Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (Goffman, 2015).

e sua compreensão teórica explicitada pela noção de “dispositivo”. Tais dispositivos são formados pelos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas e agem, à margem da lei, contra ou a favor delas, mas, de qualquer modo, empregam uma tecnologia de sujeição própria.

Considerações finais

Procuramos neste texto trazer alguns quadros teóricos a fim de refletir sobre o ensinar sociologia em uma área que a mobiliza como disciplina obrigatória e que não faz parte da especificidade da área de formação. Entretanto, a sociologia possui quadros teóricos especializados na relação saúde/doença e sua incorporação pode contribuir de forma construtiva para o currículo da enfermagem.

Mas talvez tão importante quanto a contribuição especificamente acadêmica tem sido a mutação do “olhar disciplinar” que as ciências humanas e sociais têm provocado na práxis do campo das profissões de saúde, isto é, no *agir cotidiano* dos profissionais da área. (Luz, 2011, p. 26-27).

Esse agir cotidiano de que Luz (2011) fala também pode ser estendido ao ensino da disciplina de sociologia e pode auxiliar o aluno a refletir sobre a realidade da sua profissão. Nesse sentido, vale retomar o pensamento de Fernandes (2016), no texto *A herança intelectual da sociologia*, quando diz que esta não se defronta apenas com o que se chama de “realidade”; diferentemente de outras ciências, ela lida de forma simultânea com interpretações que são feitas sobre essa mesma “realidade”.

Referências

BOLTANSKI, L. *As classes sociais e o corpo*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

CANESQUI, A. M. Ciências sociais e saúde no Brasil: três décadas de ensino e pesquisa. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 131-168, 1998.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNANDES, F. Comunicação e debates. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBS, 1954.

FERNANDES, F. A herança intelectual da sociologia. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. São Paulo: LTC, 2016. Cap. 1.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOMES, R.; DESLANDES, S. F. Interdisciplinaridade na saúde pública: um campo em construção. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 103-114, 1994.

IANNI, O. A sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1989.

IANNI, A. M. Z. O campo temático das ciências sociais em saúde no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 13-32, 2015.

LIMA, N. T. O Brasil e a Organização Pan-Americana da Saúde: uma história de três dimensões. In: FINKELMAN, J. *Caminhos da saúde pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 23-116.

LOYOLA, M. A. R. A saga das ciências sociais na área da saúde coletiva: elementos para reflexão. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 251-275, 2008.

LUZ, M. T. Especificidade da contribuição dos saberes e práticas das ciências sociais e humanas para a saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 22-31, 2011.

LUZ, M. T. *As instituições médicas no Brasil*. Porto Alegre: Editora Reunida, 2014.

MEUCCI, S. Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Interdisciplinaridade: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 70-77, 1991.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

NUNES, E. D. *Sobre a sociologia da saúde*. São Paulo: Hucitec, 1999.

NUNES, E. D. Goffman: contribuições para a Sociologia da Saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 173-187, 2009.

NUNES, E. D. A construção teórica na sociologia da saúde: uma reflexão sobre a sua trajetória. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1007-1018, 2014.

PARSONS, T. *O sistema das sociedades modernas*. São Paulo: Pioneira, 1974.

SANTOS, L. A. de C.; FARIA, L. As ocupações supostamente subalternas: o exemplo da enfermagem brasileira. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-44, 2008.

SARTI, C. A.; OLIVEIRA, E. M. Porquê Ciências Sociais na enfermagem? *Acta Paulista Enfermagem*, São Paulo, v. 11, n. esp., p. 28-32, 1998.

SILVA, I. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15). p. 15-44.

TAKAGI, C. T. T.; MORAES, A. C. Um olhar sobre o ensino de sociologia: pesquisa e ensino. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 93-112, 2007.

Recebido em 1º de dezembro de 2017.

Aprovado em 17 de maio de 2018.

Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones

Josefa Rodriguez Pulido^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.3750>

Resumen

Internacionalización y gestión integral son ideas que deben ser incorporadas en los retos de las universidades. Europa, América y otros continentes tienen implementado estrategias para su desarrollo durante décadas. En este sentido, en la institución superior, ese proceso debe desarrollarse en todas y en cada una de las áreas de conocimiento, así como en las disciplinas que configuran las titulaciones impartidas en las aulas universitarias. Para el logro de los objetivos establecidos, se requiere una excelente gestión por medio de la gobernanza. En este artículo, aportaremos una visión general sobre las implicaciones y modalidades de la internacionalización, además de algunas consideraciones en torno al significado de la gestión integral y de los procesos integrales que la institución superior debe asumir.

Palabras clave: gestión; internacionalización de la educación; universidad.

^I Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria, España. *Email:* <josefa.rodri@ulpgc.es>; <<http://orcid.org/0000-0003-0195-0801>>.

^{II} Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria, España.

Resumo

Internacionalização e gestão integral na instituição superior: visão atual e implicações

Internacionalização e gestão integral são ideias que devem ser incorporadas nas metas das universidades. Europa, América e outros continentes têm implementado estratégias para o seu desenvolvimento durante décadas. Nesse sentido, na instituição superior, esse processo deve ser desenvolvido em todas e em cada uma das áreas de conhecimento, bem como nas disciplinas que compõem os cursos ministrados nas salas de aula da universidade. Para atingir os objetivos estabelecidos, requer-se uma excelente gestão por meio da governança. Neste artigo, forneceremos uma visão geral das implicações e modalidades de internacionalização, bem como algumas considerações sobre o significado da gestão integral e dos processos integrais que a instituição superior deve assumir.

Palavras-chave: gestão; internacionalização da educação; universidade.

Abstract

Internationalization and integral management in higher education institutions: current view and implications

Internationalization and integral management are ideas that must be incorporated in the tasks of universities. To develop these notions, Europe, America and other continents have been implementing strategies for decades. Thus, in higher education institutions, this process ought to be developed in each and every field of knowledge and academic subject covered in the courses there taught. An excellent handling through management is key to reach the set targets. This paper offers an overview of the implications and the internationalization categories, as well as some considerations on the meaning of integral management and the integral processes of institutionalization that the higher education institution must undertake.

Keywords: management; internationalization of education; university.

Introducción

La institución superior, desde Europa hasta América, está en uno de los mayores momentos de transformación de su historia. Brasil no está ajeno a dicha situación. Aunque en los últimos años evidencia cambios en

sus modelos curriculares, en las prácticas pedagógicas, en la formación del alumnado y en las investigaciones (Dias Sobrinho; Brito, 2008), todavía son necesarios más cambios en las instituciones superiores.

Según consta en el Informe sobre Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020 (MECD, 2014), el escenario presente viene marcado por la modernización de las universidades. Dedicamos las siguientes líneas hacia la reflexión de las posiciones futuras sobre las cuales deben orientarse las políticas universitarias, la internacionalización y la gestión integral. Internacionalización de la educación superior es entendida como el proceso de integración de la dimensión internacional en los objetivos de la universidad, a través de una gestión integral de los diferentes procesos académicos universitarios. Ello requiere que las tomas de decisiones de los responsables de la gobernanza en la institución superior sean realizadas de forma participativa, además de compartidas y asumidas. En consecuencia, en el presente artículo, intentamos dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué implicaciones tiene en la institución superior la internacionalización? ¿Existen diferentes modalidades de internacionalización? ¿Qué significa la gestión integral para la universidad?

Internacionalización de la institución superior

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo 21 (Unesco, 1998) recomienda la puesta en común de los conocimientos entre países y continentes. Para lo cual, desde hace algunas décadas, se lleva a cabo en muchos de ellos tomas de decisiones que difieren de un a otro (Fernández López; Ruza Sanmartin, 2004). Expertos al respecto (Throsby, 1991) argumentan que la internacionalización en la educación superior debe ir más allá de las fronteras de un país y afectar al alumnado, al profesorado y a los gestores.

Entendemos la internacionalización de la educación superior como un proceso que debe afectar a todas y a cada una de las áreas de conocimiento y disciplinas que configuran las titulaciones impartidas en las aulas universitarias. Con la internacionalización concurre la presencia de una dimensión internacional en el interior y fuera de la universidad, lo que hace que se desarrolle desde diferentes visiones y estrategias (Sebastián, 2005). Tiene como objetivo contribuir en la mejora de la calidad de la institución superior, siendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y la extensión universitaria aspectos clave para su desarrollo.

Altbach y Knight (2006) establecen al menos cuatro tipos de internacionalización. Señalamos al respecto la internacionalización: 1) tradicional, en la cual la piedra angular se centra en experiencias para que el alumnado de un país estudie en la institución superior de otro país; 2) europea, destinada al alumnado de las universidades de la Unión Europea en

que las estructuras de los títulos son compatibles, los créditos transferibles y las calificaciones académicas iguales; 3) de los países en vías de desarrollo, en los cuales se ponen en marcha estrategias para atraer a estudiantes y exportar programas educativos de otros países; 4) de los alumnos que, de forma particular, optan por adquirir su formación más allá del país donde viven.

Cuando hablamos de internacionalizar, podemos hablar, entre otros aspectos, de la movilidad de los estudiantes, del profesorado, de los currículos formativos, de la investigación y de las titulaciones. Para eso, es necesario aplicar la internacionalización desde casa, o bien a través del desarrollo de campus transnacionales, incluso mediante el intercambio de experiencias y buenas prácticas, y la catalogación en los *rankings* de universidades, etc. Ello significa que la universidad debe potenciar los intercambios de estudiantes, profesores y personal de administración y servicio, arbitrar estándares académicos y de aseguramiento de la calidad, fomentar la colaboración internacional en educación, potenciar la investigación e innovación de tal forma que permita el crecimiento de la institución y del personal universitario (MECD, 2014). Probablemente, tengamos ante eso que hablar de otra forma de gestión de la institución: la gestión internacionalizadora, en la que las estructuras de administración sean más compartidas entre las instituciones objeto de la situación. Podríamos hablar de gestores "diplomáticos" o "embajadores" universitarios que propicien los objetivos planteados entre las instituciones superiores y guíen los procesos.

Las estrategias que al respecto se han realizado en Europa son varias. Se plantean reformas que deben estar orientadas hacia el avance de la sociedad, por medio del fortalecimiento de las instituciones superiores, mediante un modelo que dé respuesta a las demandas de la sociedad actual con visión futura. La Comisión Europea (2013) plantea la Internacionalización de la Educación Superior para la Unión Europea (*European Higher Education in the World*), y, un año más tarde, implanta el programa educativo denominado Erasmus Plus, que se enmarca en la estrategia Europa 2020, en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia *Rethinking Education* (Replantear la Educación). A modo de referencia, se destaca que para acceder a la convocatoria del Erasmus Plus, se debe poseer la nacionalidad de los veintiocho Estados miembros de la UE (Unión Europea) o integrantes del Espacio Económico Europeo (Islandia, Noruega y Suecia, entre otros) además de Turquía. Para el año 2020, se tiene planteado el denominado programa Horizonte 2020, que está orientado hacia la investigación.

Fernández López y Ruza Sanmartín (2004) realizan estudios en universidades de Estados Unidos, Reino Unido, Finlandia, etc. y argumentan la existencia de diferencias entre las instituciones en relación a la forma de desarrollar las estrategias y los objetivos planteados. La temporalización de los procesos también presenta diferencias: se producen a corto o a largo plazo y los objetivos planteados se diseñan bien, como medio o como una meta en sí misma.

Gestión integral en la institución superior

Según Oregioni (2015), la internacionalización universitaria requiere el desarrollo de la gestión, de la docencia, de la investigación y de la extensión, de forma integral y transversal. Ello implica percibir la gestión educativa como un proceso determinado para el logro de los proyectos de la institución (Rico Molano, 2016).

Gestión es un término que hace referencia a la acción y a la consecuencia de gestionar, llevar a cabo acciones para el desarrollo de una institución y el logro de sus fines. Al respecto, destacamos la existencia de cinco tendencias en la gestión de la institución superior, que inciden en los procesos de tomas de decisiones relacionados con la internacionalización: la consolidación de la autonomía universitaria; la creación de más órganos que permitan las tomas de decisiones de forma más democrática en la institución superior; la mejora de la calidad de la formación impartida en la universidad; el desarrollo de una formación más integral y la apuesta por la universidad virtual (Botero Chica, 2007).

Si al término de gestión le añadimos el de integral, como algo que comprende todos los elementos de algo, podemos hablar de ella en la institución superior como una forma de concebir que todas las piezas del engranaje universitario funcionen bien coordinadas entre sí. En la actualidad, la gestión integral en la universidad debe venir arropada por la visión de una organización en el que todo esté relacionado, desde los procesos hasta los recursos humanos.

Es necesario que la institución superior ponga en marcha toda su maquinaria. Para lo que se requiere, entre otros aspectos, realizar la gestión del conocimiento, de la investigación, de las infraestructuras, de la formación, del alumnado con otras instituciones y con la calidad de la educación, etc. Es decir, realizar diferentes tipos de gestión.

Toda esa gestión realizada de forma integral se concreta en los diferentes procesos académicos universitarios, que podríamos catalogarlos en procesos académicos de la institución, del sistema, de la carrera docente, de la evaluación, de aprendizaje, docentes, administrativos, de gestión, de calidad, entre otros. Sin olvidar los de los estudiantes y los de rango ministerial, autonómico o local del país donde se delinear.

En los tiempos actuales, podemos detectar lo que Weick (1976) denomina *loosely-coupled systems* (organizaciones ligeramente acopladas) al predominar en las instituciones superiores unos tiempos desaprovechados, la existencia de redes poco fructíferas y diseños poco ambiciosos (Dias Sobrinho; Brito, 2008).

En consecuencia, la gestión educativa requiere desarrollar la dirección y el liderazgo integral en las organizaciones (Correa de Urrea; Álvarez Atehortúa; Correa Valderrama, 2009). Ella debe ser útil para lograr la mejora del liderazgo de los directivos a través de la participación en la toma de decisiones. Al respecto, Botero Chica (2007) considera que esta puede desarrollarse desde tres grandes escuelas: la clásica, la de relaciones humanas y la de las ciencias del comportamiento administrativo.

Cuando hablamos de gestionar, debemos ser conscientes que implica a todas y cada una de las partes de la institución superior. De este modo, podemos hablar de diferentes acciones, según el nivel de tomas de decisiones de la gestión. Si partimos del estamento superior, el primer nivel le compete al rector y su equipo y a los diferentes órganos de gobierno de la universidad (claustro y junta de gobierno); el segundo nivel lo podemos ubicar en las facultades (decano y equipo) y escuelas; el tercero, en los departamentos (equipo directivo), lo que significa predominio constante de procesos de trabajo en que los repartos de tareas son diferentes entre los distintos niveles y en cada universidad, aunque no por ello, descartemos la existencia de semejanzas entre ellas.

La gestión integral de la institución superior también pasa por la unificación de criterios entre todos los miembros responsables de la gobernanza. Esa debe ser una premisa básica. Encaminar el trabajo no hacia la lucha de poder, coaliciones, enfrentamientos, sino hacia la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria. Todo ello por medio de la gobernanza universitaria, es decir, por medio del desarrollo de prácticas de buen gobierno y el uso de técnicas de gestión adecuadas para conseguir resultados óptimos para la institución (Aguilera; Pavón de Paula, 2013).

La universidad del siglo 21 necesita que se refuerce más la autonomía universitaria, mejore la calidad de la educación, fortalezca la educación integral y fomente la universidad virtual (Botero Chica, 2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) son de gran ayuda, no solo para superar las barreras del espacio y del tiempo que puedan existir en los aprendizajes, sino para impulsar aprendizajes cooperativos y la formación de redes entre el profesorado y el alumnado. En ese sentido, recobra fuerza la visión de la gestión y la formación digital. En un futuro no muy lejano, los cambios se encaminarán aún más hacia modelos de universidad digital, lo que nos lleva a hablar del gobierno electrónico (*e-government*), que exigirá un fuerte compromiso de los equipos de gobierno de las universidades (Esteve; Mottareale; Parejo, 2011).

Especial mención requiere, también, la extensión universitaria, la integración universidad-sociedad y el hilo conductor de la inmersión social de la universidad. La extensión universitaria, a saber, la representación de la institución superior en el desarrollo social, debe ocupar en los próximos tiempos un fuerte protagonismo. Se hace necesario que la institución superior articule una sólida relación entre la comunidad interuniversitaria y extrauniversitaria (López, 2010). Esa es la función más política de la universidad a través de la cual se incide en la reformulación de la agenda social, afectando de manera más inmediata en la redefinición en el campo del poder (Bourdieu, 1997).

A modo de reflexión

La organización universitaria, en general, está delimitada por un conjunto de procesos integrados (Segredo Pérez, 2011). Probablemente, estamos en un momento en el cual se hace necesario arbitrar en la

institución superior una gestión integral para el logro de procesos integrales acomodados hacia la internacionalización de forma determinante. Los procesos que se modulan en la institución superior, en muchos casos, no son procesos relacionados entre sí, sino que son procesos que se asientan en recomendaciones desde estamentos superiores. Apostamos por un proceso de internacionalización que sea: 1) participativo, al entenderlo como un proceso en que deben intervenir los diferentes agentes de la institución superior; 2) abierto a las demandas laborales y formativas reclamadas entre los diferentes países objetos del acuerdo de la internacionalización; 3) facilitador del acceso al mundo laboral en los diferentes países que intervienen; 4) temporalizable a lo largo de los diferentes cursos académicos. A lo mejor, tengamos que abrir espacios de debates, líneas de investigación que profundicen más en estas cuestiones.

Aún existe en algunas organizaciones universitarias el predominio de ciertos rasgos en su funcionamiento. Hay organizaciones que funcionan como «anarquías organizadas» (Cohen; March; Olsen, 1972) y precisamente ese es un rasgo que debe ser eliminado para el desarrollo de la gestión integral. En estos momentos, se hace necesario un mayor esfuerzo de la institución superior para alcanzar la internacionalización y mejorar la gestión dentro de ella. A tal fin, los gestores universitarios deben estar formados para ello, no basta con buenas intenciones y vocación de servicio (en el mejor de los casos), hay que profesionalizar esos puestos con formación específica. Es ineludible incluso unificar esos procesos entre las instituciones superiores por países y continentes. Ello exige una excelente formación de los gestores, que debe contribuir para que estos desarrollen su tarea en condiciones óptimas, asegurando los objetivos de la institución superior (Brunner, 2011).

Además, es necesario destacar que los perfiles de los gestores universitarios son difusos (Lopera Palacio, 2004), lo que exige cada vez más un mayor compromiso por parte de las instituciones superiores, para formar y seleccionarlos. En líneas generales, la presencia de mujeres como gestoras en las esferas más relevantes de las instituciones superiores aún sigue en franca diferencia en relación a la ocupación de esos cargos por el género masculino. Situación que también debe ser mejorada en un plazo corto.

Los gestores han ido propiciando nuevos modelos y estilos en la administración de la institución superior (Meléndez Guerrero; Solís Pérez; Gómez Romero, 2010), óptimos y menos óptimos, pero lo cierto es que estos deben estar orientados hacia las buenas prácticas en sus diferentes categorías: relevo en la gestión, participación, competencia legislativa, interdisciplinariedad, habilidades directivas, mediación y formación del gestor (Rodríguez Pulido; Artiles Rodríguez, 2017). En definitiva, la internacionalización, a través de la gestión integral, debe ser de utilidad para la mejora de la institución superior y para la mejora profesional de los sujetos de una región, país o continente.

Desde nuestra visión, la gestión debe responder a un modelo vivo, cambiante, real, práctico e incorporar principios y valores compartidos; utilizar lo máximo posible las TICs y las TACs (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y homogenizar la comunicación entre las universidades.

Bibliografía

AGUILERA, M. P.; PAVÓN DE PAULA, S. Estrategias de gobernanza para las instituciones de educación superior. In: ENCUENTRO DE RECTORES "GOBERNANZA UNIVERSITARIA", 1., 2013, Cartagena de Indias. *Seminario Internacional*. Cartagena de Indias: Oficina de Cooperación Universitaria, 2013. Disponible en: <http://www.fiocu.org/sites/fundacion/files/version_definitiva_propuesta_de_estrategias_de_gobernanza_universitaria_-_seminario_internacional_de_cartagena_de_indias.pdf>. Acceso en: 9 ago. 2018.

ALTBACH, P.; KNIGHT, J. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 28, n. 112, p. 13-39, enero 2006.

BOTERO CHICA, C. A. Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica*, Medellín, v. 3, n. 5, p. 19-31, jul./dic. 2007.

BOURDIEU, P. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

BRUNNER, J. J. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, Madrid, n. 355, p. 137-159, 2011.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. A garbage can model of organization choice. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, v. 17, n. 1, p. 1-25, Mar. 1972.

CORREA DE URREA, A. C.; ÁLVAREZ ATEHORTÚA, A.; CORREA VALDERRAMA, S. *La gestión educativa: un nuevo paradigma*. 2009. Disponible en: <<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>>. Acceso en: 4 feb. 2018.

DIAS SOBRINHO, J.; BRITO, M. R. F. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jun. 2008.

ESTEVE, F.; MOTTAREALE, D.; PAREJO, J. L. La implementación estratégica de las TIC en la universidad: competencia digital y open government. In: CONGRESO INTERNACIONAL "EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y COMPETENCIA DIGITAL", 3., 2011, Segovia. *Actas...* Segovia: Red de Educación Mediática y Competencia Digital, 2011.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S.; RUZO SANMARTIN, E. Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países de la OCDE. *Revista de Educación*, Madrid, n. 335, p. 385-413, 2004.

LOPERA PALACIO, C. M. Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de Mexico, v. 9, n. 22, p. 617-635, jul./sept. 2004.

LÓPEZ, M. L. Extensión universitaria: problematización y orientaciones para gestionar el área. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, Barcelona, v. 7, n. 2, p. 1-8, 2010.

MELÉNDEZ GUERRERO, M. A.; SOLÍS PEREZ, P. C.; GÓMEZ ROMERO, J. G. I. Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*, Maracaibo, v. 16, n. 2, p. 210-225, mayo/ago. 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECD). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas: 2015-2020: grupo de trabajo de internacionalización de universidades*. 2014. Disponible en: <<http://www.fe.ccoo.es/e2e38b06df949620ed9c4ad04418cc9c000063.pdf>>. Acceso en: 30 enero 2018.

OREGIONI, M. S. ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? In: LAGO MARTÍNEZ, S.; CORREA, N. (Coord.). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires: Teseo, 2015. p. 325-332.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (Unesco). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: 1998. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acceso en: 30 enero 2018.

RICO MOLANO, A. La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, Armenia, v. 12, n. 1, p. 55-70, enero/jun. 2016.

RODRÍGUEZ PULIDO, J.; ARTILES RODRÍGUEZ, J. Aprendizajes y buenas prácticas para la gestión de la institución superior. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 15, n. 1, p. 129-141, 2017.

SEBASTIÁN, J. La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, Ciudad de México, v. 5, n. 26, mayo/jun. 2005.

SEGREDO PÉREZ, A. M. La gestión universitaria y el clima organizacional. *Educación Médica Superior*, La Habana, v. 25, n. 2, p. 164-177, abr./jun. 2011.

THROSBY, C. The financial impact of foreign student enrolments.
Higher Education, Amsterdam, v. 2, n. 3, p. 351-358, Apr. 1991.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems.
Administrative Science Quarterly, Ithaca, v. 21, n. 1, p. 1-19, Mar. 1976.

Recebido em 06 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 04 de abril de 2018.

Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas

Natalia Nascimben Delmondi^{I, II}

Vinícius Pazuch^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253.38616>

Resumo

Apresenta um panorama das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas. Para tal, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, em que foram analisadas 24 revistas da área de ensino, classificadas com Qualis A1 pelo portal WebQualis Capes, no quadriênio 2013-2016. Do conjunto delas, selecionaram-se 30 artigos, que foram alocados em 10 temáticas, agrupadas em 4 unidades de análise, de acordo com o contexto de cada uma daquelas. Após a análise dos artigos, sintetizaram-se as unidades, focalizando as temáticas mais exploradas, os aspectos conceituais e as abordagens de ensino em relação às transformações geométricas. Os resultados mostraram que as principais lacunas encontradas quanto ao ensino dessas transformações podem ser minimizadas, direta ou indiretamente, por meio de processos de formação continuada de professores que ensinam matemática.

Palavras-chave: abordagens de ensino; ensino de geometria; revisão sistemática de literatura.

^I Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <natalia_delmondi@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-7060-4254>>.

^{II} Graduanda em Ciência e Tecnologia, bolsista de iniciação científica do CNPq pela Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <vinicius.pazuch@ufabc.edu.br>. <<http://orcid.org/0000-0001-6997-1110>>.

^{IV} Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

A theoretical overview of research trends on the teaching of geometric transformations

This article provides an overview of research trends on the teaching of geometric transformations. Thus, a systematic literature review was conducted, in which 24 teaching-focused journals were analyzed, of which all were rated A1 in Qualis by the WebQualis Capes portal, in the quadrennium 2013-2016. Thirty of those articles were selected and distributed in ten analysis themes, grouped in four units of analysis, according to the context of each of the themes. Following the analysis of the articles, the units were synthesized; with a focus on the most-explored themes, the conceptual aspects and the teaching approaches vis-à-vis the geometric transformations. The results revealed that the main gaps found in the teaching of geometric transformations could be minimized, directly or indirectly, through the processes of continuing education of educators who teach mathematics.

Keywords: teaching approaches; geometry teaching; systematic review of literature.

Introdução

Entende-se ser consenso entre grande parte da população, assim como entre profissionais da educação, a extrema importância do ensino da matemática. É comum à maioria das pessoas, quando se fala em matemática, que a primeira imagem desta se refira à aritmética e à álgebra. Essas, muitas vezes, são consideradas mais importantes, tanto pela população em geral quanto pelos próprios professores, em detrimento de outras áreas, como a geometria. Maia (2014) descreve que a formação dos professores privilegia a álgebra, enquanto a geometria é abordada superficialmente, resultando inclusive no ensino de conceitos equivocados. Como consequência, tal conteúdo geralmente é abordado na etapa final do ano letivo e muitas vezes deixado de lado, em virtude da falta de tempo (Lage, 2008; Marschall; Fioreze, 2015).

Marschall e Fioreze (2015) descrevem que os conceitos da geometria auxiliam no raciocínio visual do estudante e proporcionam a ele a capacidade de relacionar a matemática com o mundo real. Ainda, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN:

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o estudante desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. A geometria é um campo fértil para se trabalhar com situações-problema e é um tema pelo qual os estudantes costumam se interessar naturalmente. O trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula a criança a

observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice-versa. (Brasil. MEC, 1998, p. 39).

Logo, com base nos PCN, pode-se dizer que a utilização da geometria para introduzir determinados conceitos e posteriormente realizar a formalização aritmética e algébrica deles se mostra um caminho promissor para que os estudantes compreendam tais conteúdos de outro ponto de vista.

Quanto à geometria, um dos tópicos são as transformações geométricas. De acordo com Wagner (2007), elas podem ser definidas como construções geométricas que conservam certas propriedades em relação às primárias, mas alterando sua posição no plano. As transformações geométricas podem ser isométricas, ou seja, conservam propriedades como distâncias entre pontos, ângulos, perímetros e áreas. Logo, a imagem obtida é congruente à de origem. São transformações isométricas as reflexões em relação a um ponto, as reflexões em relação a uma reta, as rotações e as translações. As transformações geométricas também podem ser homotetias, em que a construção geométrica realizada preserva apenas os ângulos da primária. Logo, a imagem obtida é semelhante à de origem (Wagner, 2007).

Segundo Marschall e Fioreze (2015, p. 3), “as transformações geométricas fazem parte da história da humanidade há muito tempo, antes mesmo do que se possa imaginar”. Os primeiros indícios da utilização delas, mesmo que inconsciente, aparecem no período neolítico, por volta de 3000 a.C. Maia (2014) informa que registros do uso das transformações geométricas podem ser encontrados desde a Antiguidade, passando pelos egípcios e gregos, quando, por volta do século V a.C., se observam as primeiras formalizações das propriedades citadas anteriormente. Ainda foram encontrados registros em Constantinopla e nas obras de arte do Renascimento. Atualmente, pode-se citar o artista plástico Escher como um dos maiores representantes do uso das transformações geométricas em obras de arte. Alguns artesanatos brasileiros também as empregam em suas composições.

Como objeto de estudo nas escolas, as transformações geométricas permitem a introdução e a visualização de conceitos como números e medidas, percepção de semelhanças e diferenças e de regularidades ou não entre diversas estruturas, sem a necessidade de realizar sua definição formal prévia. Portanto, contribuem para o desenvolvimento da percepção visual do estudante. Van Hiele (apud Maia, 2014) afirma que uma das primeiras etapas da aprendizagem matemática, é a compreensão geométrica. Assim, o estudante pode apresentar lacunas no entendimento de conceitos posteriores, que são abstratos, se antes não for realizada a apreensão visual. Lage (2008) complementa que o início do raciocínio matemático se dá pela visualização, e a construção desse raciocínio é fundamental para que o estudante desenvolva a capacidade de elaborar a solução de problemas mais complexos futuramente.

Segundo Medeiros e Gravina (2015), os professores consideram as transformações geométricas difíceis de serem trabalhadas, pois a elaboração

dos desenhos com recursos tradicionais, como giz e lousa, lápis e papel, nem sempre é precisa, além de demandar um tempo razoável para que as construções sejam realizadas, e esse tempo nem sempre é disponível.

Atualmente, a sociedade passa por mudanças na esfera tecnológica e social, que se refletem na alteração do perfil dos estudantes e demandam dos professores novas formas de ensinar, mais adequadas às necessidades atuais. O desenvolvimento das tecnologias digitais tem disponibilizado diversos recursos que podem ser utilizados para o ensino das transformações geométricas. Essas tecnologias podem ser aproveitadas, uma vez que a grande maioria dos estudantes já está familiarizada com elas (Marschall; Fioreze, 2015).

Como foi apresentado antes, o ensino das transformações geométricas pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes em diversos aspectos, e o conhecimento dos professores acerca desse conceito, as metodologias e os recursos didáticos utilizados para seu ensino podem interferir na forma como ele é compreendido. Assim sendo, este texto tem como objetivo traçar um panorama das tendências de pesquisas presentes em artigos que abordam o ensino de transformações geométricas e traz uma revisão sistemática da literatura, a qual perseguiu esse objetivo pontual.

A seguir, detalham-se as etapas realizadas nessa revisão sistemática de literatura. Posteriormente, abordam-se a descrição e a análise dos dados dos artigos selecionados. Por último, apontam-se as contribuições deste estudo para futuras pesquisas sobre o ensino de transformações geométricas.

Procedimentos metodológicos

A primeira fase da execução deste trabalho foi a seleção de revistas para compor a revisão sistemática da literatura. Foram escolhidas 24 revistas da área de ensino, classificadas com Qualis A1 pelo portal WebQualis Capes, no quadriênio 2013-2016, as quais agregam os principais indexadores (SciELO, *Scopus*, *Web of Science*) de periódicos científicos publicados em nível nacional e internacional. A princípio, optou-se pela verificação de todo o período de publicação de tais revistas, com base nos seguintes descritores e seus correspondentes em outras línguas (*inglês e espanhol*), quando necessário: geometria (*geometry, geometría*); isometria (*isometry, isometría*); transformações geométricas (*geometric transformations, transformaciones geométricas*); transformações isométricas (*isometric transformations, transformaciones isométricas*); simetria (*simmetry, simetría*).

Após essa busca, foram encontrados 3.218 artigos, dos quais 121 foram selecionados pela análise do título e/ou pelo resumo, a fim de verificar se estavam relacionados ao escopo desta pesquisa. Assim, foram descartados os artigos que apresentavam outras abordagens para os descritores utilizados, que não estavam associadas ao ensino da matemática, como geometria molecular, geometria de estruturas cristalinas, geometria do campo magnético, geometria de circuitos elétricos, ou, ainda, que estavam

vinculados ao ensino da matemática, mas não se enquadravam nos objetivos desta pesquisa, como geometria não euclidiana, geometria do gráfico de funções, tarefas de geometria que não envolviam transformações geométricas ou que não as apresentavam como objetivo principal de tais trabalhos, mas como um meio para atingir outros propósitos.

Dos 121 artigos selecionados, 73 foram encontrados pelo descritor "geometria", 4 por "isometria", 13 por "transformações geométricas", 1 por "transformações isométricas", 4 por "simetria" e 26 por mais de um dos descritores. Analisando o período de publicação dos artigos, obtiveram-se a Tabela 1 e o Gráfico 1.

Tabela 1 – Artigos publicados por década

Década	Artigos publicados
1968 – 1977	10
1978 – 1987	5
1988 – 1997	8
1998 – 2007	28
2008 – 2017	70

Fonte: Elaboração própria.

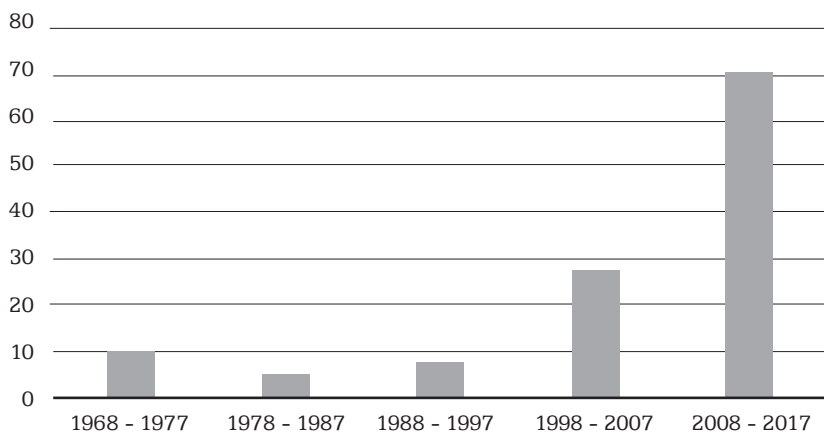


Gráfico 1 – Artigos publicados por década

Fonte: Elaboração própria.

Com base em tais dados, foram selecionados os artigos publicados entre 2008 e 2017 – nesse período o número de publicações sobre o escopo da pesquisa foi mais expressivo – e que apresentavam os descritores *isometria*, *transformações geométricas*, *transformações isométricas*, *simetria* e aqueles com mais de um descritor. Os artigos encontrados apenas pelo descritor geometria foram descartados, pois eles ainda poderiam não ser tão específicos no que se refere ao objetivo central dessa revisão sistemática da literatura. Por fim, dos 121 artigos obtidos na primeira etapa, 30 se

enquadraram nos critérios aqui citados e serão discutidos por meio das unidades de análise determinadas.

Crítérios e determinação das unidades de análise

Após a seleção dos artigos, iniciou-se a análise. Para isso, foram tomados como base os critérios desenvolvidos por Pazuch e Ribeiro (2017, p. 482, grifo do autor):

- a) Questões de investigação ou objetivos: tratam dos propósitos a serem atingidos pelos autores com suas respectivas propostas de pesquisa.
- b) Procedimentos metodológicos: mostram "a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta/produção de dados, as escolhas analíticas e o cenário de investigação".
- c) Resultados: apresentam as conclusões obtidas a partir das questões de investigação e/ou objetivos estabelecidos pelas referidas pesquisas.

Com base na observação de tais critérios em cada um dos artigos selecionados, foi possível categorizá-los em *temáticas de análise*, determinadas com base nas principais características fornecidas pelos artigos, observadas com enfoque nos critérios descritos acima. Assim, determinaram-se dez temáticas de análise e os assuntos de que tratam os artigos:

- 1) *formação continuada do professor*: os artigos apresentam propostas de aprimoramento do conhecimento de professores sobre o ensino de transformações geométricas;
- 2) *atuação e/ou conhecimento do professor*: abordam a forma em que o professor atua na sala de aula ou de lacunas em seu conhecimento e a relação com a aprendizagem dos estudantes;
- 3) *pensamento e/ou conhecimento geométrico dos estudantes*: expõem o conhecimento que os estudantes possuem sobre as transformações geométricas;
- 4) *geometria dinâmica*: apresentam a utilização de recursos tecnológicos para o ensino das transformações geométricas;
- 5) *demonstrações e/ou provas*: abordam recursos ou metodologias utilizadas para a realização de demonstrações e/ou provas em transformações geométricas;
- 6) *livros didáticos*: tratam da abordagem/conteúdo de transformações geométricas nos livros didáticos;
- 7) *materiais manipulativos*: discutem a contribuição da utilização de variados materiais manipulativos para o ensino de transformações geométricas;
- 8) *resolução de problemas*: analisam o ensino das transformações geométricas a partir da resolução de problemas;
- 9) *sequência didática*: utilizam sequências didáticas para o ensino de transformações geométricas; e

10) *elaboração de tarefas*: oferecem discussões sobre a elaboração de tarefas que possam contribuir para o ensino de transformações geométricas.

Alguns artigos apresentaram características que lhes permitiram ser enquadrados em mais de uma temática; no entanto, procurou-se estabelecer a predominante em cada um, sendo ela denominada temática principal. Os temas considerados relevantes, mas não predominantes nos artigos, foram alocados em temáticas secundárias ou terciárias. Logo, 16 artigos foram inseridos em apenas uma temática, enquanto 14, em duas ou mais. Salienta-se que essas foram as temáticas predominantes em cada um dos artigos, embora eles possuam alguma discussão sobre assuntos relacionados a outras, diferentes daquelas em que foram enquadrados.

O Quadro 1 apresenta as temáticas nas quais foram alocados os 30 artigos.

Quadro 1 – Temáticas de análise

(continua)

Título	Autor(es)	Temática de análise (predominância)
<i>Uma experiência de formação continuada com professores de Arte e Matemática no ensino de Geometria</i>	Santos e Bicudo (2015)	Formação continuada do professor (única)
<i>Mediational activities in a dynamic geometry environment and teachers' specialized content knowledge</i>	Alqahtani e Powell (2017)	Atuação e/ou conhecimento do professor (secundária)
<i>The same geometry textbook does not mean the same classroom enactment</i>	Thompson e Senk (2014)	Atuação e/ou conhecimento do professor (principal)
<i>Characterizing questions and their focus when pre-service teachers implement dynamic geometry tasks</i>	Hollebrands e Lee (2016)	Atuação e/ou conhecimento do professor (principal)
<i>Prospective Middle School mathematics teachers' preconceptions of geometric translations</i>	Yanik (2011)	Atuação e/ou conhecimento do professor (única)
<i>Understanding rigid geometric transformations: Jeff's learning path for translation</i>	Yanik e Flores (2009)	Atuação e/ou conhecimento do professor (única)
<i>Symmetry and rotation skills of prospective elementary Mathematics teachers</i>	Turgut, Yenilmez e Anapa (2014)	Atuação e/ou conhecimento do professor (única)

Quadro 1 – Temáticas de análise

(continuação)

Título	Autor(es)	Temática de análise (predominância)
<i>The effect of two-dimensional and stereoscopic presentation on Middle School students' performance of spatial cognition tasks</i>	Price e Lee (2009)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (única)
<i>Young children reasoning about symmetry in a dynamic geometry environment</i>	Ng e Sinclair (2015)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (principal)
<i>Middle-school students' concept images of geometric translations</i>	Yanik (2014)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (única)
<i>Students' conceptions of reflection: Opportunities for making connections with perpendicular bisector</i>	Dejarnette, González, Deal e Lausell (2016)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (única)
<i>Zigzagging in geometrical reasoning in technological collaborative environments: a mathematical working spaceframed study concerning cognition and affect</i>	Gómez-Chacón, Albaladejo e López (2016)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (principal)
<i>Adapting Japanese lesson study to enhance the teaching and learning of geometry and spatial reasoning in early years classrooms: a case study</i>	Moss, Hawes, Naqvi e Caswell (2015)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (secundária)
<i>Strategies to foster students' competencies in constructing multi-steps geometric proofs: teaching experiments in Taiwan and Germany</i>	Heinze, Cheng, Ufer, Lin e Reiss (2008)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (principal)
<i>Students' use of technological tools for verification purposes in geometry problem solving</i>	Papadopoulos e Dagdilelis (2008)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (principal)
<i>Knowledge use in the construction of geometry proof by Siri Lankan students</i>	Chinnappan, Ekanayake e Brown (2012)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (principal)
<i>New opportunities in geometry education at the Primary School</i>	Sinclair e Bruce (2015)	Pensamento e/ ou conhecimento geométrico do estudante (única)

Quadro 1 – Temáticas de análise

(continuação)

Título	Autor(es)	Temática de análise (predominância)
<i>A utilização do Geogebra na demonstração matemática em sala de aula: o estudo da reta de Euler</i>	Amado, Sanchez e Pinto (2015)	Geometria dinâmica (principal)
<i>O papel do professor e do estudante frente ao uso de um software de geometria interativa: iGeom</i>	Isotani e Brandão (2013)	Geometria dinâmica (única)
<i>Mathematical problem solving with technology: the techno-mathematical fluency of a student-with-GeoGebra</i>	Jacinto e Carreira (2016)	Geometria dinâmica (secundária)
<i>Comparison of traditional instruction on reflection and rotation in a Nepalese High School with a ICT-rich, student-centered, investigative approach</i>	Mainali e Heck (2015)	Geometria dinâmica (única)
<i>Mediational activities in a dynamic geometry environment and teachers' specialized content knowledge</i>	Alqahtani e Powell (2017)	Geometria dinâmica (principal)
<i>Young children reasoning about symmetry in a dynamic geometry environment</i>	Ng e Sinclair (2015)	Geometria dinâmica (secundária)
<i>An epistemic model of task design in dynamic geometry environment</i>	Leung (2011)	Geometria dinâmica (secundária)
<i>Characterizing questions and their focus when pre-service teachers implement dynamic geometry</i>	Hollebrands e Lee (2016)	Geometria dinâmica (secundária)
<i>Students' use of technological tools for verification purposes in geometry problem solving</i>	Papadopoulos e Dagdilelis (2008)	Geometria dinâmica (terciária)
<i>Zigzagging in geometrical reasoning in technological collaborative environments: a mathematical working spaceframed study concerning cognition and affect</i>	Gómez-Chacón, Albaladejo e López (2016)	Geometria dinâmica (secundária)

Quadro 1 – Temáticas de análise

(continuação)

Título	Autor(es)	Temática de análise (predominância)
<i>A utilização do Geogebra na demonstração matemática em sala de aula: o estudo da reta de Euler</i>	Amado, Sanchez e Pinto (2015)	Demonstrações e/ou provas (secundária)
<i>Strategies to foster students' competencies in constructing multi-steps geometric proofs: teaching experiments in Taiwan and Germany</i>	Heinze, Cheng, Ufer, Lin e Reiss (2008)	Demonstrações e/ou provas (secundária)
<i>Knowledge use in the construction of geometry proof by Siri Lankan students</i>	Chinnappan, Ekanayake, Brown (2012)	Demonstrações e/ou provas (secundária)
<i>Developing shift problems to foster geometrical proof and understanding</i>	Palha, Dekker, Gravemeijer e Hout-Wolters (2013)	Demonstrações e/ou provas (secundária)
<i>O Movimento da Matemática Moderna e diferentes propostas curriculares para o ensino de Geometria no Brasil e em Portugal</i>	Matos e Silva (2011)	Livros didáticos (única)
<i>The same geometry textbook does not mean the same classroom enactment</i>	Thompson e Senk (2014)	Livros didáticos (secundária)
<i>Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no livro didático de Matemática</i>	Maciel, Rêgo e Carlos (2017)	Livros didáticos (única)
<i>Pintar, dobrar, recortar e desenhar: o ensino da simetria e artes visuais em livros didáticos de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	Santos e Teles (2012)	Livros didáticos (única)
<i>Experienciando materiais manipulativos para o ensino e a aprendizagem da Matemática</i>	Murari (2011)	Materiais manipulativos (única)
<i>Relações entre atividades sensoriais e artefatos culturais na apropriação de práticas matemáticas de um aprendiz cego</i>	Healy e Fernandes (2011)	Materiais manipulativos (única)
<i>Mathematical problem solving with technology: the techno-mathematical fluency of a student-with-GeoGebra</i>	Jacinto e Carreira (2016)	Resolução de problemas (principal)

Quadro 1 – Temáticas de análise

(conclusão)

Título	Autor(es)	Temática de análise (predominância)
<i>Students' use of technological tools for verification purposes in geometry problem solving</i>	Papadopoulos e Dagdilelis (2008)	Resolução de problemas (secundária)
<i>Simetria no Ensino Fundamental através da resolução de problemas: possibilidades para um trabalho em sala de aula</i>	Vieira, Paulo e Allevato (2013)	Resolução de problemas (principal)
<i>Simetria no Ensino Fundamental através da resolução de problemas: possibilidades para um trabalho em sala de aula</i>	Vieira, Paulo e Allevato (2013)	Sequência didática (secundária)
<i>A simetria nas aulas de Matemática: uma proposta investigativa</i>	Lopes, Alves e Ferreira (2015)	Sequência didática (única)
<i>An epistemic model of task design in dynamic geometry environment</i>	Leung (2011)	Elaboração de tarefas (principal)
<i>Developing shift problems to foster geometrical proof and understanding</i>	Palha, Dekker, Gravemeijer e Hout-Wolters (2013)	Elaboração de tarefas (principal)
<i>Adapting Japanese lesson study to enhance the teaching and learning of geometry and spatial reasoning in early years classrooms: a case study</i>	Moss, Hawes, Naqvi e Caswell (2015)	Elaboração de tarefas (principal)

Fonte: Elaboração própria.

Após a determinação das temáticas de análise, observou-se que algumas delas possuíam aspectos comuns e poderiam ser agrupadas em conjuntos que foram denominados “unidades de análise”. Sendo assim, as dez temáticas foram agrupadas em quatro unidades de análise:

- 1) Processos formativos, práticas docentes e conhecimentos do professor (7 artigos): formação continuada do professor (1 artigo) e atuação e/ou conhecimento do professor (6 artigos).
- 2) Pensamento geométrico e relação com os estudantes (10 artigos): pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante (10 artigos).
- 3) Conhecimentos geométricos e tecnológicos (14 artigos): geometria dinâmica (10 artigos) e demonstrações e/ou provas (4 artigos).
- 4) Recursos didáticos e estratégias metodológicas (14 artigos): livros didáticos (4 artigos), materiais manipulativos (2 artigos), resolução de problemas (3 artigos), sequência didática (2 artigos) e elaboração de tarefas (3 artigos).

Essa categorização permitiu a observação de um panorama das tendências de pesquisa em transformações geométricas e seu ensino nos últimos dez anos. Essas tendências serão discutidas posteriormente com base nos critérios adotados para a determinação das temáticas de pesquisa e, em consequência, das unidades de análise.

Resultados e discussão

Após a categorização dos artigos descrita acima, iniciou-se um estudo sobre eles. Buscaram-se aproximações e distanciamentos entre as pesquisas, bem como perspectivas diferentes de tratamento e/ou ensino das transformações geométricas. Esse estudo foi executado dentro de cada unidade de análise, comparando os artigos alocados e estabelecendo assim uma síntese de cada uma delas.

Posteriormente, foi possível dialogar com cada uma das sínteses, para que finalmente pudessem ser apontadas as principais tendências das pesquisas que apresentam como tema as transformações geométricas e seu ensino. Os resultados obtidos na primeira unidade são apresentados a seguir.

Processos formativos, prática docente e/ou conhecimentos do professor

Entre as unidades de análise estabelecidas, esta foi a que apresentou o menor número de artigos alocados (sete), sendo um referente à *formação continuada do professor* e os demais, à *atuação e/ou ao conhecimento do professor*.

O artigo que trata da *formação continuada do professor* foi inserido apenas nesta temática de análise, ou seja, tem este tópico como objetivo, assim como três artigos que abordam a *atuação e/ou o conhecimento do professor*. Dentre os demais artigos que tratam desta última temática, em dois deles, ela é considerada principal, ou seja, utilizam-se meios secundários para se atingir o objetivo descrito, e em um é considerada secundária, em que a temática descrita é um meio para se atingir outro objetivo mais relevante.

O estudo referente à *formação continuada do professor*, de Santos e Bicudo (2015), relatou uma experiência com docentes de matemática e de arte, da educação básica, tendo como foco o ensino de geometria por meio das pavimentações do plano, desenvolvido mediante curso de formação continuada. A partir disso, foram apresentadas e discutidas propostas de atividades que trabalham o tema das pavimentações no plano. Santos e Bicudo (2015) constataram que essas atividades levaram os professores a dedicar uma maior atenção ao conteúdo abordado, assim como aos métodos que utilizam para abordá-lo em sala de aula. As autoras indicam que, para o sucesso do trabalho, é necessário um engajamento de todas as esferas da instituição de ensino, desde os professores até a direção.

O artigo de Santos e Bicudo (2015) é o único, entre os que são objeto de estudo desta pesquisa, com a proposta colocada de maneira clara e objetiva, o que mostra uma lacuna nessa área de investigação, sendo a formação continuada de professores uma temática com potencial para o desenvolvimento de estudos futuros.

Os artigos que tratam da *atuação e/ou do conhecimento do professor* como objetivo único são de Turgut, Yenilmez e Anapa (2014), de Yanik (2011) e de Yanik e Flores (2009).

O primeiro deles analisou a atuação de um único indivíduo, um futuro professor, mediante seu conhecimento das translações geométricas. Nessa pesquisa, foram observados conhecimentos prévios, experiências de ensino e entrevistas clínicas baseadas em tarefas e episódios de ensino do futuro professor. Após tais observações, os autores concluíram que o conhecimento desse futuro professor acerca das translações geométricas foi ampliado durante a pesquisa, por meio de reflexões propostas a ele sobre o conteúdo que apresentava aos estudantes, sobretudo aquele em que o docente ainda possuía dificuldades.

O artigo de Yanik (2011) também analisa o conhecimento de futuros professores quanto às translações geométricas, mas em uma escala mais ampla, sem se limitar a apenas um indivíduo, mas envolvendo um grupo. A pesquisa foi realizada de forma semelhante à de Yanik e Flores (2009): os dados foram coletados mediante respostas dos participantes às tarefas que foram apresentadas durante entrevistas. Os resultados, semelhantes ao anterior, mostraram que os futuros professores tiveram dificuldades em reconhecer, descrever, executar e representar as translações geométricas.

Turgut, Yenilmez e Anapa (2014) seguem a mesma linha de pesquisa, delineando o conhecimento de futuros professores acerca de simetrias e rotações. A exemplo dos trabalhos anteriores, esse foi feito por entrevistas e proposição de tarefas aos participantes e também apresentou resultados similares, em que os indivíduos dominaram os conceitos básicos de simetria e reflexão, mas, quando tais temas necessitaram de aprofundamento e conceituação mais complexa, os futuros professores não conseguiram solucionar os problemas propostos.

Entre os trabalhos que apresentam a *atuação e/ou o conhecimento do professor* como objetivo principal, há os artigos de Thompson e Senk (2014) e de Hollebrands e Lee (2016).

Thompson e Senk (2014) observaram a forma como diferentes professores utilizam o mesmo livro didático para ensinar o mesmo conteúdo – o conceito de congruência de triângulos e sua verificação pelas transformações geométricas. Logo, o trabalho também tem o intuito de refletir sobre a atuação dos docentes em sala de aula, mas com foco para o uso do livro didático, sendo esse o objetivo secundário desta pesquisa. Os autores analisaram a maneira como diversos professores utilizaram o material proposto para ensinar o conteúdo desejado, e a discussão desses métodos de ensino entre os professores ofereceu-lhes novas possibilidades e ampliou seu conhecimento sobre a forma como eles podem ensinar um mesmo conteúdo com base em um mesmo material.

Ainda sobre a atuação de futuros professores, Hollebrands e Lee (2016) analisaram como eles propunham tarefas relacionadas ao uso das transformações geométricas para estudar as propriedades dos triângulos, empregando *softwares* de geometria dinâmica, que é o objetivo secundário desta pesquisa. Por faltar aos futuros professores conhecimento matemático e tecnológico, eles não conseguiram explicitar aos estudantes os objetivos das tarefas propostas, o que não lhes possibilitou um aproveitamento maior delas.

O último artigo desta unidade de análise, de Alqahtani e Powell (2017), também se refere à atuação dos professores com *software* de geometria dinâmica, mas o uso desse é mais relevante para os autores que a atuação dos professores; logo, esse é o objetivo secundário deste artigo. Assim, essa pesquisa analisou como os *softwares* de geometria dinâmica podem contribuir para a atuação dos professores em sala de aula, auxiliando no ensino de conceitos como pontos notáveis do triângulo, além de outros, por exemplo, mediana e ponto médio de outras formas geométricas, por meio de transformações geométricas. Após a realização de um curso *on-line*, os resultados mostraram que o conhecimento dos professores sobre o uso de *softwares* de geometria dinâmica pode contribuir para que o ensino dos conceitos desejados seja mais produtivo. Salienta-se que o artigo de Alqahtani e Powell (2017) também se refere à formação continuada de professores, já que foi proposto a eles um curso *on-line*. No entanto, não é enfatizado pelos autores esse aspecto, mas sim a relação dos docentes com o *software*.

Síntese da Unidade

Após o estudo desta unidade de análise, destaca-se que os artigos revelam que os futuros professores possuem um conhecimento superficial sobre transformações geométricas, e os professores já atuantes precisam aprofundar seus conhecimentos sobre esse conteúdo. Apesar de Alqahtani e Powell (2017) abordarem implicitamente a formação continuada de professores, evidencia-se a necessidade de mais trabalhos como o de Santos e Bicudo (2015), que possam fornecer aos professores em atuação propostas de formação continuada para que aprofundem seus conhecimentos e utilizem novas abordagens de ensino sobre transformações geométricas; e, aos futuros professores, possibilitem aprofundar a relação com elas. Esta é uma área em potencial para futuros trabalhos, já que não foi encontrado um número expressivo de artigos que tratam desse tema.

Pensamento geométrico e relação com os estudantes

Nesta unidade de análise, está alocada apenas uma temática: o *pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante*. Dos dez artigos presentes, quatro são direcionados apenas a essa temática; cinco se

enquadram em mais de uma, mas apresentam essa como principal; e apenas um discute o pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante como temática de análise secundária.

O primeiro dos quatro artigos que tem o pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante como temática única é de Price e Lee (2009) e investigou como se dá o desempenho de estudantes no trabalho com representações bidimensionais, tridimensionais e estereoscópicas, por meio da aplicação de três tipos de tarefas de cognição espacial. Tais tarefas consistiam em representações de sólidos geométricos em uma, duas ou três dimensões. Os alunos deveriam, em outra série de imagens, identificar quais delas correspondiam a uma rotação da imagem exposta inicialmente. Os resultados mostraram que os estudantes do ensino médio apresentaram mais dificuldade em realizar manipulações mentais estereoscópicas em imagens 3D do que em 2D e que ela aumentava de acordo com a complexidade da imagem e do número de manipulações mentais necessárias para realizar a associação com as imagens iniciais, além de um tempo maior para a execução das tarefas propostas. Price e Lee (2009) destacam que os professores e os elaboradores de currículo deveriam adicionar a ele tarefas cognitivas que utilizem visualizações estereoscópicas que requeiram rotações mentais.

O segundo artigo é de Yanik (2014), que apontou conhecimentos de alunos de 6º ano sobre transformações geométricas – analisou se os conceitos podiam ser formalizados pelos estudantes e que linhas de raciocínio eles utilizaram para estabelecê-los. As informações foram coletadas, assim como no artigo anterior, por meio de formulários com tarefas e questões conceituais e entrevistas com estudantes e professores. Yanik (2014) concluiu que os alunos possuíam duas concepções de translações geométricas: a translação por si só ou a associada à rotação; que os níveis de compreensão dos conceitos sobre essas transformações geométricas variavam de acordo com o estudante; e que os conceitos eram majoritariamente relacionados com livros didáticos e outros materiais utilizados em sala de aula e com elementos do cotidiano dos alunos.

Também com temática de análise unicamente direcionada para o pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante, Dejarnette et al. (2016) aplicaram tarefas aos alunos, com a proposta de verificar como os conceitos de simetria interferem na aprendizagem do de bissetriz perpendicular. As atividades tiveram como intuito incitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre simetria e reflexão e, posteriormente, provocar o uso desses conteúdos para trabalhar o conceito de bissetriz perpendicular. Embora os estudantes tenham usado concepções particulares e diferentes das esperadas pelos autores para elaborar esse conceito, os resultados indicam que houve uma mudança no raciocínio dos alunos, o que permitiu elucidar o uso da bissetriz perpendicular.

O último artigo que se refere unicamente ao pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante é de Sinclair e Bruce (2015) e discutiu a importância de apresentar a geometria e as transformações geométricas a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e apontar

quais contribuições esse contato no início da vida escolar pode trazer futuramente. Para isso, as autoras apresentaram um panorama histórico do ensino de geometria nas escolas e dos tópicos abordados, bem como o papel das tecnologias digitais no ensino dessa disciplina. As reflexões realizadas por Sinclair e Bruce (2015) mostraram que há um potencial crescente para a aprendizagem de geometria nos anos iniciais, com destaque para as transformações geométricas. Ainda persiste a discussão, entre os pesquisadores em educação matemática, do porquê e de quais conteúdos devem ser ensinados nessa faixa etária.

Os cinco artigos discutidos a seguir apresentam o *pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante* como temática principal, utilizando-se de outros recursos para abordar o objeto de estudo em destaque.

Sendo assim, Ng e Sinclair (2015) investigaram como os estudantes se apropriam do conceito de simetria por meio da reflexão, utilizando um ambiente de geometria dinâmica, sendo esse o objetivo secundário do seu artigo. Assim como, na maioria dos textos desta unidade de análise, foram aplicadas tarefas capazes de discutir o pensamento dos estudantes sobre a simetria por reflexão, porém com *softwares* de geometria dinâmica. Ng e Sinclair (2015) constataram que, por meio da utilização do *software*, os alunos explicitaram e sanaram dúvidas sobre seus conhecimentos de simetria por reflexão e de visualização das propriedades das transformações geométricas em questão.

O trabalho de Gómez-Chacón, Albaladejo e López (2016) também apresenta como objetivo secundário o uso de ambientes tecnológicos para a aplicação de tarefas, mas com intuito de auxiliar no pensamento geométrico do estudante e na formalização dos conceitos das transformações geométricas. As autoras pontuam que o uso do *software*, além de auxiliar na visualização e na formalização dos conceitos, tornou os estudantes mais engajados em suas atividades, o que aprimorou seu pensamento geométrico e a aprendizagem do uso das transformações geométricas para as demonstrações. Além disso, enfatizam que a interação entre o estudante e o professor é fundamental nesse processo, pois, mediante breves questões, os docentes instigam os alunos a buscarem as soluções para os problemas propostos.

Ainda com relação ao pensamento geométrico e às provas, há o artigo de Heinze *et al.* (2008). A pesquisa analisou o modo como diferentes técnicas e materiais, em contextos e locais distintos, podem auxiliar no desenvolvimento dos conceitos de demonstração e provas e no pensamento geométrico dos estudantes. Em termos de resultados, após a análise das tarefas aplicadas pelos professores e do conteúdo apreendido pelos alunos, apesar da utilização de estratégias e materiais diferentes, o uso dos conceitos das transformações geométricas revelou-se o meio mais eficaz para a realização de provas geométricas.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, Papadopoulos e Dagdilelis (2008) visaram apresentar as soluções que os estudantes dos anos iniciais buscam, trabalhando com *softwares* de geometria dinâmica, para resolver

problemas não triviais de geometria, ou seja, os autores observaram como se desenvolve o pensamento geométrico desses estudantes em um *software* de geometria dinâmica e como ele pode auxiliá-los na resolução de problemas. Dessa forma, esse é o único artigo que se enquadrou em três temáticas de análise distintas. Assim como a maioria dos demais trabalhos discutidos nesta unidade, a resolução pelos estudantes das tarefas propostas mostrou que, inconscientemente, eles utilizaram as transformações geométricas para apresentar suas verificações. Ainda, o uso do *software* favoreceu e facilitou o processo de verificação e de validação dos resultados, o que não ocorria quando os exercícios eram resolvidos apenas com o uso do papel e do lápis.

O artigo de Chinnappan, Ekanayake e Brown (2012) encerra os artigos que possuem como temática principal o *pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante* e também trata do conhecimento de transformações geométricas dos alunos direcionado à resolução de problemas com demonstrações e/ou provas. Dessa forma, os autores buscaram mostrar como os conhecimentos e as habilidades de manipulação dos conceitos de transformações geométricas podem auxiliar nos problemas de provas geométricas. Para tanto, eles examinaram nos estudantes três variáveis independentes: conhecimento de conteúdo de geometria, habilidades gerais de resolução de problemas e habilidades de pensamento geométrico. Concluíram que as três vertentes descritas são necessárias, em maior ou menor escala, e estão inter-relacionadas, quando se trata do desenvolvimento de provas mediante transformações geométricas.

O último trabalho que compõe esta unidade de análise é de autoria de Moss *et al.* (2015). Nele, o pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante é considerado secundário, pois a pesquisa enfatiza a elaboração de tarefas – utilizada como um instrumento de validação do trabalho desenvolvido –, ao invés da resposta dos estudantes a elas. Logo, os autores discutem a adaptação, nos anos iniciais do ensino fundamental, de tarefas de transformações geométricas avançadas, que desenvolvam o pensamento geométrico dos estudantes. A verificação da eficácia de tais tarefas se deu por meio da sua aplicação a alunos dessa etapa de ensino, e os resultados mostraram que as adaptações foram bem-sucedidas e proporcionaram aos estudantes um contato mais precoce com os conceitos das transformações geométricas, facilitando assim o aprofundamento desse tema futuramente. Além disso, os professores se sentiram mobilizados a ampliar o trabalho com conteúdos de geometria na educação básica.

Síntese da Unidade

Estabelecendo um panorama geral desta unidade de análise, pode-se observar que o *pensamento e/ou conhecimento geométrico do estudante* é um tema considerado relevante e é predominante nas pesquisas em que aparece, sendo secundário em apenas um dos artigos. Os resultados desses trabalhos, em geral, mostram que utilizar as transformações geométricas para demonstrações e/ou provas amplia o entendimento dos

estudantes sobre esse assunto e desenvolve neles habilidades que podem ser empregadas em outros conteúdos da matemática e até mesmo em outras disciplinas. Além disso, a utilização de recursos como materiais didáticos, relações com o cotidiano dos estudantes e, em especial, o uso de *softwares* de geometria dinâmica, potencializa a compreensão e a apropriação pelos alunos dos conceitos das transformações geométricas. Ainda, é possível constatar que este não é um conteúdo predominante nos currículos escolares, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas, se fosse tratado com uma relevância maior, poderia favorecer a aprendizagem dos estudantes em outras áreas de conhecimento, como a álgebra e os números.

Conhecimentos geométricos e tecnológicos

Esta unidade abriga duas temáticas de análise: geometria dinâmica e demonstrações e/ou provas.

A *geometria dinâmica* é a temática na qual se enquadram mais artigos: dez no total. Destes, apenas em dois essa temática é considerada única e, em outros dois, ela é principal. Portanto, nesses artigos, é enfatizada a utilização do *software* para auxiliar na compreensão dos conceitos das transformações geométricas. Entre os demais artigos, em cinco essa temática é considerada secundária e, em um, terciária – o que os autores enfatizam não é o uso do software em si, mas a aprendizagem de um determinado conceito, em que o software é colocado apenas como um meio para se atingir outro objetivo mais relevante.

Os artigos nos quais a *geometria dinâmica* é o único objeto de estudo dos pesquisadores são de Isotani e Brandão (2013) e de Mainali e Heck (2015). Isotani e Brandão (2013) discutem o protagonismo da geometria interativa no ensino de geometria e apresentam as vantagens que ela traz tanto para os professores quanto para os estudantes. Em termos metodológicos, foram aplicadas a alunos de licenciatura em matemática e de cursos de extensão atividades que consistiam no uso das transformações geométricas para a construção de polígonos e outras formas geométricas e para o estudo das suas propriedades. Os resultados mostraram que a utilização de geometria interativa proporcionou uma maior produtividade em sala de aula, pois forneceu aos professores novos meios para a elaboração e a avaliação das atividades e, aos estudantes, maior envolvimento nas atividades e novas possibilidades de aprendizagem.

Já Mainali e Heck (2015) buscaram comparar a aprendizagem e o ensino dos conceitos de reflexão e rotação em uma abordagem tradicional e com o uso de um *software* de geometria dinâmica. Os autores verificaram que conceitos os estudantes já possuíam sobre reflexão e rotação e, posteriormente, propuseram uma abordagem para tratar tais temas com o uso de um *software* de geometria dinâmica, a fim de mostrar se esta

esclareceria e/ou aprofundaria os conhecimentos prévios dos alunos. Após tal processo, verificou-se que, apesar de os estudantes terem apresentado certa dificuldade para trabalhar com o software, ainda assim os resultados foram positivos, mostrando que a compreensão dos alunos foi maior com o uso do *software* de geometria dinâmica e, portanto, ele é mais eficaz que uma abordagem tradicional.

Entre os artigos que apresentam a *geometria dinâmica* como temática principal, há os trabalhos de Amado, Sanchez e Pinto (2015) e de Alqahtani e Powell (2017), já discutido nas unidades de análise anteriores.

Amado, Sanchez e Pinto (2015) analisaram como o *software* GeoGebra pode contribuir para o ensino de geometria, utilizando-se das transformações geométricas para obter os pontos notáveis do triângulo, realizar a demonstração das suas propriedades e então definir a Reta de Euler. Mediante as atividades propostas aos estudantes, os autores constataram que o uso do *software* os motivou e permitiu que manipulassem as figuras, facilitando o desenvolvimento de demonstrações.

Dos cinco artigos em que a *geometria dinâmica* é considerada secundária, três já foram discutidos nas unidades de análise anteriores: os trabalhos de Hollebrands e Lee (2016), Gómez-Chacón, Albaladejo e López (2016) e Ng e Sinclair (2015). Portanto, serão apresentados a seguir os trabalhos de Jacinto e Carreira (2016) e de Leung (2011).

Jacinto e Carreira (2016) buscaram verificar como estudantes de 13 anos recorrem ao uso de ferramentas digitais para a resolução de problemas matemáticos e qual a eficácia de resolução de tais problemas com o uso de softwares de geometria dinâmica. As tarefas propostas pelas autoras são direcionadas para o ensino de geometria, apesar de abordar diversos conceitos da matemática. Logo, era necessário o uso das transformações geométricas para solucioná-las, mesmo que esse fosse um conceito implícito a ser utilizado, e não o foco principal da atividade. Os resultados mostraram que as soluções apresentadas pelos estudantes são provenientes da combinação de habilidades tecnológicas e matemáticas e, nesse caso, por dominarem os recursos tecnológicos, os alunos identificaram-se com a ferramenta, o que favoreceu o desenvolvimento de suas habilidades matemáticas.

Por outro lado, Leung (2011) utilizou os recursos tecnológicos não para auxiliar na resolução de problemas, mas para contribuir para a elaboração de tarefas matemáticas, sendo esse o objetivo principal de seu artigo. Assim, o autor estabeleceu alguns critérios considerados essenciais para essa elaboração e a adaptação deles às tarefas, que nesse caso consistiam na construção de quadriláteros e na análise da sua simetria, para que sejam realizadas com o uso de *softwares* de geometria dinâmica. Leung (2011) destaca que tais tarefas são capazes de contribuir para que os estudantes compreendam aspectos abstratos da matemática, sendo esse um método alternativo para ampliar a apropriação do conhecimento desse campo.

Como último artigo desta temática de análise, temos o trabalho de Papadopoulos e Dagdilelis (2008), em que o uso de *softwares* de geometria

dinâmica foi considerado a temática terciária do artigo. Como ele já foi apresentado nas unidades de análise anteriores, não será discutido novamente.

A outra temática alocada nesta unidade de análise é *demonstrações e/ou provas*, na qual se enquadram quatro artigos, e todos eles tiveram esta temática considerada como secundária. Três desses trabalhos já foram discutidos anteriormente: os de Amado, Sanchez e Pinto (2015), Chinnappan, Ekanayake e Brown (2012) e Heinze *et al.* (2008).

O último trabalho a ser exposto nesta unidade de análise é de Palha *et al.* (2013), que discutiram a elaboração de tarefas que possam contribuir para a construção do pensamento abstrato dos estudantes, a fim de auxiliar em atividades que envolvam provas geométricas com base no uso das transformações geométricas. Ainda, os autores analisam como se dá o processo de aprendizagem desses alunos quando estão realizando tais atividades. Os resultados mostraram que as tarefas elaboradas contribuíram para o processo de aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento do seu pensamento abstrato.

Síntese da Unidade

Analisando os resultados das pesquisas discutidas na temática de análise de *geometria dinâmica*, pode-se afirmar que os *softwares* dessa natureza têm uma contribuição significativa e apresentam retornos positivos quanto ao seu uso para o ensino das transformações geométricas, o que se dá, muitas vezes, pelo fato de os estudantes da atualidade terem uma maior identificação com ferramentas tecnológicas. Logo, os *softwares* de geometria dinâmica são recursos com inúmeras possibilidades de aplicação e vêm sendo amplamente utilizados, estando cada vez mais presentes nas pesquisas e nas propostas de alternativas para o ensino de geometria. Isso justifica o fato de esta temática ser a que possui o maior número de artigos, mas ter sido majoritariamente secundária, já que a geometria dinâmica é um recurso utilizado para se atingir outros objetivos.

Observando os trabalhos da temática de análise de *demonstrações e/ou provas*, é possível detectar que as demonstrações e/ou provas em geometria são processos para validar a utilização de diversos recursos metodológicos, o que explica o fato de todos os artigos que se enquadram nessa temática terem sido secundários. Além disso, é possível considerar que esse é um conteúdo no qual a maioria dos estudantes encontra dificuldades. Então, se os recursos propostos se mostram potenciais no ensino de demonstrações e/ou provas em geometria, podem também contribuir em outros conteúdos.

Por outro lado, percebe-se que a geometria dinâmica, sendo um recurso cada vez mais difundido, só foi utilizada para a resolução de problemas de demonstração e/ou provas em apenas uma pesquisa, a de Amado, Sanchez e Pinto (2015). Portanto, a utilização de *softwares* de geometria dinâmica para fins de demonstrações e/ou provas se mostra como um campo em potencial para trabalhos futuros.

Recursos didáticos e estratégias metodológicas

A última unidade de análise a ser discutida apresenta os recursos e as estratégias utilizadas pelos professores para otimizar o ensino das transformações geométricas. Sendo assim, ela abriga o maior número de temáticas de análise (cinco).

A primeira delas trata do conteúdo de transformações geométricas nos *livros didáticos*. Dos quatro artigos alocados nessa temática, três a apresentam como única e um, como secundária.

O livro didático como temática única é abordado por Matos e Silva (2011). Os autores propuseram uma reflexão sobre como são elaboradas as propostas curriculares para o ensino de geometria, mediante análise e comparação do conteúdo de livros didáticos do Brasil e de Portugal. O material escolhido para tal análise é direcionado ao que corresponde atualmente no Brasil aos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º anos), pois essa seria uma etapa em que já se poderia introduzir o estudo das transformações geométricas. Matos e Silva (2011) refletiram que a elaboração dos currículos nos livros didáticos não é padronizada: mesmo havendo recomendações internacionais, elas são flexíveis e permitem que os currículos se adaptem às necessidades locais e à concepção de cada autor. Os autores destacam que foi possível apontar um despreparo dos professores para ensinar o novo conteúdo de geometria proposto pelo Movimento da Matemática Moderna, o que os levou a abordar superficialmente e até mesmo a excluir tais conteúdos de suas aulas.

Direcionando para o livro didático um olhar mais aprofundado do que apenas ao conteúdo a ser ensinado, Maciel, Rêgo e Carlos (2017) analisaram como as imagens podem contribuir para o ensino de matemática, em especial do conteúdo de simetria, nos anos finais do ensino fundamental. Os autores concluíram que, quando as imagens são colocadas nos livros com um propósito de auxiliar o estudante na apropriação do conteúdo, complementando a teoria, sem função apenas decorativa, há uma contribuição significativa para o ensino dos conceitos de simetria.

Santos e Teles (2012) analisaram atividades que relacionam simetria e artes visuais em livros didáticos de matemática. Em contrapartida aos trabalhos de Maciel, Rêgo e Carlos (2017) e Matos e Silva (2011), o olhar de Santos e Teles (2012) foi direcionado para materiais destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras detectaram que as artes visuais presentes nos livros didáticos podem contribuir para o entendimento e a elaboração de conceitos intuitivos sobre simetria pelos estudantes. Para que, de fato, ocorra a aprendizagem desse conteúdo, é necessária uma formalização prévia desses conceitos, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa em que o livro didático é considerado como temática secundária foi desenvolvida por Thompson e Senk (2014) e já foi apresentada nas unidades de análise anteriores.

Outra temática de análise que trata de recursos didáticos e estratégias metodológicas é o uso de materiais manipulativos para o ensino das transformações geométricas. Nessa temática, foram alocados dois artigos, e ambos a tomam como única.

O primeiro desses artigos é de Murari (2011) e teve como objetivo ampliar as possibilidades de artefatos que possam contribuir para o ensino das transformações geométricas. Assim, o autor propõe o uso de diversos materiais, como caleidoscópios, sólidos geométricos sobre espelhos, origamis e *softwares* educacionais, por meio dos quais foi possível explorar conceitos como simetria, reflexão e rotação, além das pavimentações em um plano. Com base nisso, observou-se que o uso de tais materiais pode promover uma aprendizagem mais significativa dos conceitos das transformações geométricas.

O segundo trabalho que se vincula ao uso de materiais manipulativos é direcionado a um público específico, ou seja, a estudantes cegos. Healy e Fernandes (2011) elaboraram materiais manipuláveis que auxiliam na compreensão dos conceitos de simetria e reflexão por esses indivíduos. As autoras constataram que a utilização desses materiais por estudantes cegos não só facilita o entendimento dos conceitos desejados, como os coloca em uma posição menos desigual em relação a estudantes que não possuem essa deficiência, oportunizando que alunos cegos adquiram tal conhecimento.

Outra temática que trata de recurso didático ou estratégia metodológica a ser discutida nesta unidade de análise é o uso da *resolução de problemas* para o ensino de geometria. Nessa temática de análise, encontram-se três artigos, sendo ela, em dois deles, principal e, em um, secundária.

Um dos trabalhos que apresentam a resolução de problemas como temática principal é de Vieira, Paulo e Allevato (2013). Os autores propuseram uma sequência didática, trabalhada por meio da resolução de problemas, para auxiliar na compreensão dos conceitos de simetria por estudantes do ensino fundamental. Após a aplicação da sequência didática, os autores afirmaram que a aprendizagem dos alunos sobre a simetria foi potencializada pela resolução de problemas, favorecendo não só a identificação das propriedades desejadas, mas também contribuindo para que os estudantes pudessem fundamentar argumentações sobre as investigações realizadas.

O outro artigo que considera a resolução de problemas como temática principal é de Jacinto e Carreira (2016), que já foi discutido anteriormente, assim como o trabalho de Papadopoulos e Dagdilelis (2008), que emprega essa temática como secundária.

Ainda tratando de recursos didáticos e estratégias metodológicas, tem-se como temática de análise o uso ou a elaboração de *sequências didáticas* para o ensino de geometria. Dos dois artigos alocados nessa temática, um deles a apresenta como única e o outro, como secundária, sendo esta a pesquisa discutida anteriormente, de Vieira, Paulo e Allevato (2013).

O trabalho que apresenta a sequência didática como temática única é de Lopes, Alves e Ferreira (2015). Os autores, após traçarem um panorama de como vem sendo desenvolvida a didática da matemática e do ensino de simetria, propuseram uma sequência de atividades relacionadas a este, que possa ser aplicada em salas com muitos estudantes e utilize materiais acessíveis para tal. Após a atividade, foi possível observar que os alunos se sentiram desafiados e motivados e desenvolveram a criatividade enquanto buscavam as soluções para os problemas propostos.

A última temática que compõe esta unidade de análise se refere à *elaboração de tarefas* pelos professores que possam auxiliar no ensino e no entendimento das transformações geométricas. Nesta se enquadram três artigos, que apresentam a elaboração de tarefas como temática principal. Todos esses trabalhos já foram discutidos anteriormente, sendo eles os artigos de Leung (2011), de Moss *et al.* (2015) e de Palha *et al.* (2013).

Síntese da Unidade

Refletindo sobre esta unidade de análise, observa-se ser ela a que apresenta o maior número de temáticas, ou seja, há um número expressivo de recursos didáticos e estratégias metodológicas disponíveis aos professores para serem aplicados em sala de aula. Assim como os *softwares* de geometria dinâmica, pôde-se detectar que os materiais manipulativos, a resolução de problemas e as sequências didáticas são recursos potenciais para o avanço e o aprimoramento do entendimento dos estudantes, em especial, quando se trata das transformações geométricas.

Em conjunto com o uso de livros didáticos e de tarefas bem elaboradas e estruturadas pelos professores, tais recursos e estratégias poderiam ser mais utilizados em sala de aula como uma alternativa para o ensino das transformações geométricas. Além disso, eles dinamizam as aulas e são complementares uns aos outros, apresentando para o estudante uma mesma informação por diversos "ângulos", abrangendo assim todas as formas de apropriação que um conteúdo pode ter (visual, auditiva, manipulativa etc.). As possibilidades de ensino aumentam no que tange ao trabalho dos professores, assim como as oportunidades de aprendizagem dos estudantes se ampliam, quando se estudam as transformações geométricas no contexto escolar.

Considerações finais

Após a análise e a síntese individual de cada artigo, foi possível realizar uma reflexão sobre as temáticas estudadas por eles. Dessa forma, em cada uma das unidades, foi apresentada uma síntese, permitindo a visualização de um panorama das tendências de pesquisa presentes nelas. O Quadro 2 apresenta os aspectos mais relevantes observados em cada uma.

Quadro 2 – Tendências de pesquisa

Unidade de análise	Identificação das principais tendências de pesquisa
Processos formativos, prática docente e/ou conhecimentos do professor	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecimento do professor sobre transformações geométricas – Lacunas no conhecimento dos professores sobre transformações geométricas – Carência de estudos sobre formação continuada do professor que ensina matemática – Carência e necessidade de pesquisas
Pensamento geométrico e relação com os estudantes	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolvimento de habilidades de raciocínio – Lacunas no conhecimento dos estudantes sobre as transformações geométricas – Escassez de transformações geométricas nos currículos escolares, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental
Conhecimentos geométricos e tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> – Geometria dinâmica facilita a visualização – Familiaridade dos estudantes quanto ao uso de tecnologias digitais – Lacunas na aprendizagem dos estudantes sobre demonstrações e/ou provas – Carência de pesquisas sobre demonstrações e/ou provas com o uso de softwares de geometria dinâmica
Recursos didáticos e estratégias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> – Necessidade de elaboração de livros didáticos contemplando o ensino das transformações geométricas – Lacunas na formação do professor que ensina matemática para o uso efetivo da ampla variedade de recursos didáticos disponíveis – Multiplicidade de estratégias metodológicas potencializa apropriação do conteúdo pelos estudantes

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesse quadro, é possível concluir que a falta de aprofundamento dos professores sobre as transformações geométricas faz com que esse conceito seja abordado superficialmente em sala de aula, o que reflete, conseqüentemente, no conhecimento dos estudantes sobre ele. Destaca-se que muitos professores não possuem conhecimento sobre recursos tecnológicos que poderiam auxiliá-los no ensino das transformações geométricas.

Portanto, esta revisão sistemática de literatura permitiu sintetizar que é necessário investir na formação continuada dos professores que lecionam matemática, pois ela colaborará para suprir as lacunas encontradas

no ensino de transformações geométricas. Em contrapartida, é relevante apontar que os professores podem buscar aprimorar seus conhecimentos por meio de processos de formação disponíveis, já que há oferta de cursos, mas nem sempre existe a demanda específica (conceitual e/ou didática) desejada.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para nortear pesquisas futuras, em esfera nacional e internacional, acerca do ensino de geometria. Em particular, pesquisas sobre o ensino de transformações geométricas, ressaltando as abordagens metodológicas e os recursos didáticos, como o uso de *softwares* de geometria dinâmica para a integração de demonstrações e/ou provas na educação básica; a efetiva discussão das transformações geométricas nos livros didáticos, principalmente, aqueles elaborados para os anos iniciais do ensino fundamental; e os processos formativos para a discussão dessas transformações por meio de diferentes recursos didáticos.

Referências

ALQAHTANI, M. M.; POWELL, A. B. Mediation activities in a dynamic geometry environment and teachers' specialized content knowledge. *The Journal of Mathematical Behavior*, New Jersey, v. 48, p. 77-94, 2017.

AMADO, N.; SANCHEZ, J.; PINTO, J. A utilização do Geogebra na demonstração matemática em sala de aula: o estudo da reta de Euler. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 637-657, ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC, 1998.

CHINNAPPAN, M.; EKANAYAKE, M. B.; BROWN, C. Knowledge use in the construction of geometry proof by Sri Lankan students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, Taiwan, v. 10, n. 4, p. 865-887, Aug. 2012.

DEJARNETTE, A. F. et al. Students' conceptions of reflection: opportunities for making connections with perpendicular bisector. *The Journal of Mathematical Behavior*, New Jersey, v. 43, p. 35-52, 2016.

GÓMEZ-CHACÓN, I. M.; ROMERO-ALBALADEJO, I. M.; GARCÍA-LÓPEZ, M. M. Zig-zagging in geometrical reasoning in technological collaborative environments: a Mathematical working space-framed study concerning cognition and affect. *ZDM*, Hamburgo, v. 48, n. 6, p. 909-924, Oct. 2016.

HEALY, L.; FERNANDES, S. H. A. A. Relações entre atividades sensoriais e artefatos culturais na apropriação de práticas matemáticas de um aprendiz cego. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. 1, p. 227-243, 2011.

HEINZE, A. et al. Strategies to Foster students' competencies in constructing multi-steps geometric proofs: teaching experiments in Taiwan and Germany. *ZDM*, Hamburgo, v. 40, n. 3, p. 443-453, Aug. 2008.

HOLLEBRANDS, K. F.; LEE, H. S. Characterizing questions and their focus when pre-service teachers implement dynamic geometry tasks. *The Journal of Mathematical Behavior*, New Jersey, v. 43, p. 18-16, 2016.

ISOTANI, S.; BRANDÃO, L. O. O papel do professor e do aluno frente ao uso de um software de geometria interativa: iGeom. *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 45, p. 165-192, abr. 2013.

JACINTO, H.; CARREIRA, S. Mathematical problem solving with technology: The techno-mathematical fluency of a student-with-GeoGebra. *International Journal of Science and Mathematics Education*, Taiwan, v. 15, n. 6, p. 1115-1136, 2016.

LAGE, M. A. *Mobilização das formas de pensamento matemático no estudo de transformações geométricas no plano*. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LEUNG, A. An epistemic model of task design in dynamic geometry environment. *ZDM*, Hamburgo, v. 43, n. 3, p. 325-336, July 2011.

LOPES, L. S.; ALVES, G. L. P.; FERREIRA, A. L. A. A simetria nas aulas de Matemática: uma proposta investigativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 549-572, abr./jun. 2015.

MACIEL, A. M.; RÉGO, R. G.; CARLOS, E. J. Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no livro didático de Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 31, n. 57, p. 344-364, abr. 2017.

MAIA, C. M. F. *As isometrias na inovação curricular e a formação de professores de Matemática do Ensino Básico*. 2014. 332 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense, Porto, 2014.

MAINALI, B. R.; HECK, A. Comparison of traditional instruction on reflection and rotation in a Nepalese high school with an ICT-rich, student-centered, investigative approach. *International Journal of*

Science and Mathematics Education, Taiwan, v. 15, n. 3, p. 487-507, Nov. 2015.

MARSCHALL, J.; FIOREZE, L. A. *GeoGebra no ensino das transformações geométricas: uma investigação baseada na teoria da negociação de significados*. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

MATOS, J. M.; SILVA, M. C. L. O Movimento da Matemática Moderna e diferentes propostas curriculares para o ensino de geometria no Brasil e em Portugal. *Bolema*, Rio Claro, v. 24, n. 38, p. 171-196, abr. 2011.

MEDEIROS, M. F.; GRAVINA, M. A. Geometria dinâmica no ensino de transformações no plano. *Revista Eletrônica da Sociedade Brasileira de Matemática*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2015.

MOSS, J. et al. Adapting Japanese lesson study to enhance the teaching and learning of Geometry and spatial reasoning in early years classrooms: a case study. *ZDM*, Hamburgo, v. 47, n. 3, p. 377-390, 2015.

MURARI, C. Experienciando materiais manipulativos para o ensino e a aprendizagem da Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 187-211, dez. 2011.

NG, O. L.; SINCLAIR, N. Young children reasoning about symmetry in a dynamic geometry environment. *ZDM*, Hamburgo, v. 47, n. 3, p. 421-434, June 2015.

PALHA, S. et al. Developing shift problems to Foster geometrical proof and understanding. *The Journal of Mathematical Behavior*, New Jersey, v. 32, n. 2, p. 12-159, 2013.

PAPADOPOULOS, I.; DAGDILELIS, V. Students' use of technological tools for verification purposes in geometry problem solving. *The Journal of Mathematical Behavior*, New Jersey, v. 27, n. 4, p. 311-325, 2008.

PAZUCH, V.; RIBEIRO, A. J. Conhecimento profissional de professores de matemática e o conceito de função: uma revisão de literatura. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 465-496, 2017.

PRICE, A.; LEE, H. S. The effect of two-dimensional and stereoscopic presentation on Middle School students' performance of spatial cognition tasks. *Journal of Science Education and Technology*, Gainesville, v. 19, n. 1, p. 90-103, 2009.

SANTOS, L. F.; TELES, R. A. M. Pintar, dobrar, recortar e desenhar: o ensino da simetria e artes visuais em livros didáticos de matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 291-310, abr. 2012.

SANTOS, M. R.; BICUDO, M. A. V. Uma experiência de formação continuada com professores de Arte e Matemática no ensino de Geometria. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1329-1347, dez. 2015.

SINCLAIR, M.; BRUCE, C. D. New opportunities in Geometry education at the primary school. *ZDM*, Hamburgo, v. 47, n. 3, p. 319-329, 2015.

THOMPSON, D. R.; SENK, S. L. The same Geometry textbook does not mean the same classroom enactment. *ZDM*, Hamburgo, v. 46, n. 5, p. 781-795, 2014.

TURGUT, M.; YENILMEZ, K.; ANAPA, P. Symmetry and rotation skills of prospective elementary Mathematics teachers. *Bolema*, Rio Claro, v. 28, n. 48, p. 383-402, abr. 2014.

VIEIRA, G.; PAULO, R. M.; ALLEVATO, N. S. G. Simetria no Ensino Fundamental através da resolução de problemas: possibilidades para um trabalho em sala de aula. *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 613-630, ago. 2013.

WAGNER, E. *Construções geométricas*. 6. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2007.

YANIK, H. B. Prospective Middle School Mathematics teachers' preconceptions of geometric translations. *Educational Studies in Mathematics*, Limerick, v. 78, n. 2, p. 231-260, 2011.

YANIK, H. B. Middle-School students' concept images of geometric translations. *The Journal of Mathematical Behavior*, New Jersey, v. 36, p. 33-50, 2014.

YANIK, H. B.; FLORES, A. Understanding rigid geometric transformations: Jeff's Learning path for translation. *The Journal of Mathematical Behavior*, New Jersey, v. 28, n. 1, p. 41-57, 2009.

Recebido em 16 de março de 2018.

Aprovado em 12 de outubro de 2018.

Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula

Fagner Carniel^{I, II}

Eliane Sebeika Rapchan^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3758>

Resumo

Qual é o lugar das narrativas etnográficas nas salas de aula da educação básica? Em que medida a forma especializada dessa escrita pode se converter em uma ferramenta pedagógica para subsidiar o trabalho docente? Em diálogo com tais indagações, o artigo propõe três maneiras de se compreender o texto etnográfico como prática escolar direcionada a não antropólogos: a exemplar, a conceitual e a etnográfica. Trata-se, portanto, de uma proposição teórico-metodológica que objetiva ampliar os espaços de circulação das perspectivas antropológicas e das maneiras de se produzir o conhecimento com a antropologia.

Palavras-chave: antropologia escolar; etnografia; metodologia de ensino.

^I Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail:* <fcarniel@uem.br>.

^{II} Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail:* <esrapchan@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1605-9886>>.

^{IV} Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Uses (with no abuses) of the ethnographic text in the classroom

What place does ethnographic narratives occupy in basic-education classrooms? To what extent does this specialized writing can be used as a pedagogical tool to improve teaching? To dialogue around these inquiries, this article proposes three ways to understand ethnographic texts as a pedagogical practice intended for non-anthropologists: the exemplary, the conceptual and the ethnographic exercise. Thus, it is a case of a theoretical and methodological proposition that seeks to expand the circulation of anthropological perspectives and of the ways knowledge is developed in anthropology.

Keywords: teaching anthropology; basic education; ethnography; teaching methodology.

Apresentação

Atualmente a antropologia parece ocupar uma posição desconfortável na educação básica brasileira. Nas últimas duas décadas, sua presença no cotidiano escolar tornou-se socialmente visível, ao mesmo tempo que a ausência de um lugar curricular próprio e relativamente autônomo limitou as possibilidades efetivas de atuação da área sobre os modelos de formação humana oferecidos pelas instituições de ensino fundamental e médio (Gusmão, 2008; Tosta, 2013; Rapchan; Carniel, 2016). Diante desse contexto educacional, torna-se relevante indagar: que tipo de antropologia queremos que chegue às escolas do País?

Considerando as contemporâneas reformulações nas matrizes curriculares nacionais, é possível argumentar, como fazem Rocha e Tosta (2009), que determinadas perspectivas antropológicas passaram a circular cada vez mais na educação básica desde a introdução de novas categorias de sujeitos e saberes (Chaves, 2015), sobretudo após a consolidação de discursos e políticas educacionais em favor da inclusão e da diversidade nos ambientes de ensino (Benevides, 2012). Do mesmo modo, alguns conteúdos e tradições intelectuais caros à antropologia hoje figuram nas salas de aula por meio de recentes recontextualizações nas disciplinas de humanidades (Chatel; Grosse, 2014).

Nesse movimento, contudo, algo importante parece ser ignorado pelas lógicas institucionais. As práticas específicas de produção do conhecimento na antropologia permanecem submetidas aos princípios e objetivos "comuns" que a sociologia, em particular, e as ciências humanas, de modo geral, conquistaram junto aos atuais currículos e documentos oficiais que organizam os sistemas de ensino. Afinal, até que ponto o ensino do conhecimento antropológico consegue conviver e convergir com os

pressupostos postulados por outras práticas de produção do conhecimento sem gerar tensões, conflitos e contradições nos processos educativos?

Desse modo, a pergunta sobre os significados de uma antropologia escolar confunde-se com as próprias dificuldades curriculares que a disciplina encontra ao participar da construção de uma agenda comum da educação brasileira. O que não quer dizer, ao menos no momento atual, que a educação básica simplesmente desconheça os argumentos gerais que organizam o campo discursivo da antropologia acadêmica. As maneiras particulares de produzir conhecimento mediante exercício etnográfico estão, com certa recorrência, sendo deixadas de lado. Tal exercício constitui, em grande medida, o caminho tradicional pelo qual a área compreende o mundo e a si mesma.

Nesse caso, seria possível supor usos didáticos de textos etnográficos, atrelados às discussões sobre a ideia de cultura, nas salas de aula do ensino fundamental e médio, que contribuam para produzir perspectivas de mundo mais abertas à aceitação da pluralidade e da diferença humana? Para explorar essa proposição, realizaremos, a seguir, uma breve incursão teórica na ideia de cultura, com o intuito de localizar o papel desempenhado pela antropologia e pelas narrativas etnográficas nas reconfigurações de nossos entendimentos em relação ao humano. Em seguida, sugerimos três maneiras de apresentar textos etnográficos em salas de aula: a exemplar, a conceitual e a etnográfica. Assim, esperamos contribuir para o debate educacional em torno do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam oportunidades efetivas para o ensino e para a aprendizagem dos coletivos com base nas pessoas e destas mediante os coletivos aos quais pertencem.

Da cultura (con)textual à narrativa cultural

A noção de cultura costuma ser um dos caminhos mais utilizados para apresentar princípios de antropologia ao público juvenil (Oliveira, 2012). Desse modo, um ponto de partida habitualmente mobilizado por diferentes estratégias pedagógicas interessadas em problematizar o mundo em que vivemos está relacionado com a exposição dos debates intelectuais que marcaram determinados aspectos da história da antropologia sociocultural – com ênfase particular em seu papel na elaboração de uma ideia de humano que transcendesse as concepções eurocêntricas (Camozzato, 2014).

A longa trajetória referente aos esforços da antropologia, em busca do conceito de cultura, culminou em inúmeras definições, tributárias de suas várias facetas, promovidas pelas diversas orientações teórico-metodológicas assumidas por essa disciplina. No século 18, o pensamento ocidental inventou o conceito de homem (Foucault, 2012), um acontecimento intelectual que marcou a inauguração da possibilidade de se pensar sobre a existência humana segundo perspectivas não teológicas. Nos tempos seguintes, tal conceito conduziu ao desenvolvimento de projetos intelectuais que buscaram, inicialmente, a compreensão positiva e científica desse

mesmo homem (Todorov, 2010; Stocking, 1987). Isso implicou acalorados debates sobre os limites desse conceito, sobre as características do conjunto compreendido pela humanidade e as condições necessárias àqueles que poderiam ser integrados como seus membros.

Naquele contexto, caminharam, muitas vezes juntas, as noções de raça, etnia e cultura (Stocking, 1992; Poliakov, 1974; Kuper, 1996). Muitos defendiam que populações não ocidentais não faziam parte da espécie humana (Poliakov, 1974; Said, 2001) ou que camponeses e pobres eram uma expressão “menor” da humanidade (Thompson, 2004; 2012). Essa ideia, apesar de não corresponder ao que se define hoje como antropologia, apontou caminhos para a inauguração da produção de um tipo de conhecimento que se direcionou lentamente para a extensão do conceito de humanidade a todo gênero – como expressão singular de cada cultura ou como expressão universal de algo que poderia ser considerado genuinamente humano (Todorov, 2010).

Entre o final do século 19 e o início do século 20, surge o que chamamos de antropologia moderna, momento em que ocorre a separação definitiva entre a antropologia que orienta análises baseadas em perspectivas evolutivas (Shapiro, 1959), hoje conhecida como antropologia biológica, e a antropologia social e cultural. Menos praticada no Brasil, atualmente, a antropologia biológica enfoca pesquisas sobre evolução e ecologia dos humanos e de outros primatas.

A Segunda Guerra Mundial e todas as trágicas consequências das ideias racistas a ela associadas marcaram um movimento ainda mais radical de afastamento da antropologia sociocultural em relação aos aspectos biológicos humanos, inclusive com base no consenso produzido em torno da inviabilidade da ideia de raça como um conceito científico (Comas *et al.*, 1970). Naquele contexto, a cultura (Boas, 1940) ou o tabu do incesto (Lévi-Strauss, 1982) constituíram-se como marcadores importantes para incluir todos os grupos humanos na extensa categoria definida como humanidade. Enfim, as diversas correntes da antropologia social e cultural foram estabelecendo-se com um enfoque sobre o humano mediante conceituação que o considera como único ser vivo (por definição, produtor de símbolos) capaz de produzir sentidos para os acontecimentos – através da linguagem, de ações orientadas diante do nascimento, da morte, da fome, da abundância, das catástrofes e das bonanças, particularmente através da mitologia, dos rituais, das religiões e das representações simbólicas sobre o cosmos (Ortner, 2011).

Todas essas concepções giram em torno de um eixo essencial, concebido pelos antropólogos e antropólogas sociais e culturais como a relação reconhecidamente complexa entre o geral e o específico, o universal e o local, a natureza e a cultura. Na década de 1960, Geertz (1978), ao defender uma antropologia interpretativa, sugeriu que a essência da cultura estaria em seu caráter simbólico e, sendo símbolo, dependeria de interpretações. Desse modo, cada cultura corresponderia a um conjunto de símbolos de caráter tão específico que a única dimensão universal restante estaria no fato de que todos os grupos humanos possuem uma cultura: a

sua própria. No cenário da antropologia norte-americana, Geertz, ao lado de Schneider, influenciaram abordagens que privilegiaram o fenômeno cultural frente a outras dimensões sociais (Ortner, 2011).

A ideia de cultura aplicada aos humanos, no entanto, não é criação de antropólogos e antropólogas (Elias, 1990; Kuper, 1996). Ela foi, de fato, incorporada e transformada, ao longo de décadas, pela etnografia e pelas reflexões antropológicas mediante seus contextos de aplicação, mas como transmitir esse legado cultural às próximas gerações? Como tornar públicos os debates contemporâneos sobre a cultura? Este texto ensaia a hipótese de que o trabalho pedagógico com narrativas etnográficas na educação básica pode converter-se em um recurso privilegiado para a difusão dos saberes acumulados pela tradição antropológica acerca do humano e de suas relações com o mundo. Desse modo, desenvolveremos nos tópicos seguintes algumas formas de aproximação didática com a etnografia em sala de aula.

O uso exemplar do texto etnográfico

Heymann (1997, p. 41) escreveu que: “É quase irresistível aos cientistas sociais o encantamento produzido pelo contato com as fontes primárias, documentos, papéis, fotografias, capazes de revelar parcelas desconhecidas ou até então invisíveis da história e do mundo social.” Isso ocorre não porque esses materiais de pesquisa oferecem informações “mais verdadeiras” do que as encontradas em entrevistas, surveys ou observações de campo, mas justamente porque são tão reais quanto os primeiros e, por isso, são percebidos como complexos, opacos e repletos de realidade social.

Por essa perspectiva, estratégias de leitura de textos etnográficos teriam, assim, o potencial de revelar ideias e resultados de pesquisa e, ao mesmo tempo, em um plano muito menos explícito, apresentar valores grupais ou sociais, agendas políticas, utopias, conflitos e subjetividades. Entretanto, como efetivamente transformá-las em recursos didáticos que colaborem para a disseminação de um saber que favoreça a sensibilização em relação à importância da cultura para a vida e para a integridade dos grupos humanos ao mesmo tempo que promova o respeito à diversidade e contribua com a sociedade e com a vida pública?

Textos etnográficos são produtos intelectuais singulares. Por seu caráter intersubjetivo, eles são resultado de múltiplas vivências que tendem a afetar tanto quem os produz (Favret-Saada, 2005) como quem os lê – além, é claro, dos impactos potenciais da presença de pesquisadores e pesquisadoras entre nativos. Nesse sentido, entendemos que a leitura de textos etnográficos por estudantes que frequentam escolas, desde que orientada por uma perspectiva que forneça os contextos adequados, vinculados aos métodos e às práticas da antropologia, possui a capacidade de estimular a atenção e a empatia em relação aos processos que favorecem uma lista de percepções relevantes para reconhecer e respeitar a pluralidade cultural do mundo.

Entre essas percepções, destacamos: a descoberta do Outro, a construção de alteridades, a definição e problematização do etnocentrismo e a identificação de estratégias propostas por antropólogos e antropólogas para promover os deslocamentos de perspectivas inerentes ao trabalho de campo (Strathern, 2013) como formas sensíveis e éticas de conhecer outras culturas e a sua própria.

Esses estímulos, por sua vez, se promovidos em condições de ensino favoráveis, podem ser cultivados de modo a dar continuidade aos debates e às reflexões suscitadas e, assim, encaminhar análises sobre temas relacionados ao reconhecimento da humanidade do Outro, bem como à dignidade de sua condição de pessoa – tais como: estigma, racismo, machismo, homofobia, xenofobia, preconceito de classe, colonialismo etc. –, favorecem a construção de pontos de vista baseados em ética e respeito às diferenças (Westheimer, 2015).

Ler e discutir em grupo, promover representações dramáticas, organizar tribunais para debater posicionamentos em conflito, fotografar, desenhar, escrever redações, poemas, cartas, nenhuma dessas atividades parece distanciar o ensino de perspectivas antropológicas do ensino de outros conhecimentos escolares (Barreto; Guimarães, 2015). Afinal, tomar a leitura do texto como ponto de partida para o desenvolvimento de formas de expressão do que foi apreendido no contato com trechos ou obras integrais é maneira de colocar as pessoas para pensar e se expressar apoiadas no contato com textos escritos por etnógrafos e etnógrafas ou com textos literários fortemente marcados por problemas etnográficos.

Esse tipo de estratégia didática, de fato, contribui para desencadear práticas pedagógicas direcionadas ao reconhecimento dos mecanismos de classificação que organizam nossas formas de percepção cultural (Cortesão, 2012). Com elas, é possível compreender aquilo que é concebido como o Nós e os Outros, assim como todas as porosidades e zonas de contato e de conflito estabelecidas entre essas categorias. Portanto, ao explorar essa forma “exemplar” de utilizar o texto etnográfico em sala de aula, apontamos que são promovidos pelo menos quatro aspectos amplamente debatidos pela literatura especializada na área e relevantes para a formação humana, a saber:

- 1) Reforço da demonstração de que se trata de categorias de classificação e identificação dos grupos humanos semelhantes às de nossa própria cultura, de modo a sinalizar que pessoas pertencentes a outras culturas não devem ser hierarquizadas em relação a nós, com base em critérios como inteligência, sensibilidade, capacidade técnica, motricidade ou qualquer índice desse tipo;
- 2) Aprofundamento da discussão sobre os aspectos socioculturais e subjetivos desses tipos de fenômenos, explorando o modo como eles constituem fatos consistentes para quem os vivencia, sendo construções coletivas que tornam o mundo real;
- 3) Estimulação da dissolução de tipologias como: atrasado/desenvolvido, primitivo/civilizado, inferior/superior, simples/

complexo etc. pela demonstração de que qualquer grupo humano é complexo, desenvolve-se a partir de sua história particular e despende energia naquilo que lhe é importante (tecnologia, pensamento abstrato, memória, estética, trocas, aparência física, parentesco, caça, sexo etc.);

- 4) Favorecimento de discussões críticas sobre o etnocentrismo, apresentação do relativismo e problematização dessas categorias com base em referenciais sensíveis, tomados tanto dos contextos dos alunos quanto do material usado

O uso conceitual do texto etnográfico

A proposição conceitual visa sugerir a pertinência de introduzir algumas concepções fundamentais para a elaboração do pensamento antropológico na educação básica brasileira mediante o contato de estudantes com o exercício etnográfico propriamente dito. Um bom ponto de partida, mas não o único, seria a seleção de trechos de etnografias clássicas ou contemporâneas. Em seguida, as narrativas escolhidas poderiam ser lidas (ou mesmo dramatizadas) e discutidas utilizando-se certas chaves explicativas que marcaram a tradição de reflexões antropológicas sobre a experiência de estar em campo, tais como os modos de construção intelectual e a narrativa das relações entre nós e os outros, identidade e alteridade, semelhanças e diferenças, estar lá (no campo) e estar aqui (no meio acadêmico), sincronia e diacronia.

Esse tipo de prática de leitura demanda, evidentemente, algum contato com as tradições teóricas que constituem a herança intelectual e disciplinar da antropologia. Contudo, isso não significa adesão a uma didática que enquadre a leitura em regimes prescritivos de interpretação, mas implica a proposição de formas de alfabetização antropológica que promovam uma relação ativa com os textos e suas articulações com o mundo vivido. Como adverte Peirano (2006, p. 74), um dos caminhos “mais ineficazes” para se introduzir a reflexão antropológica “é por intermédio dos manuais que prometem contribuir para explicar a obra de um autor ou definir uma época, mas terminam por limitar a criatividade, dada sua natureza classificatória *a priori*”. No lugar da figura de um “mestre explicador”, Peirano (2006, p. 81) argumenta em favor da prática da leitura, ou melhor, “de ver aflorar no estudante a descoberta de que, através do exótico, existe uma outra alternativa, uma outra possibilidade além da que nos é dada”.

Nesse sentido, não se espera que os professores e as professoras da educação básica, ou mesmo seus estudantes, necessariamente se tornem etnógrafos e etnógrafas e produzam monografias condizentes com a tradição disciplinar da antropologia. A expectativa é que suas reflexões sobre o mundo sejam inspiradas por trabalhos de campo de antropólogos e antropólogas que pretendem ampliar os canais de compreensão sobre outras culturas e sobre a sua própria (Freitas; Rosa, 2015). Assim, espera-se que docentes e discentes descubram juntos que existem alternativas à

sua própria realidade e que existem outras realidades vividas e possíveis. Por isso mesmo, ao problematizar o texto etnográfico de uma perspectiva conceitual, o trabalho docente volta-se aos fazeres antropológicos, explorando questões relacionadas com quem e o que é pesquisado, como são realizados os registros, quanto tempo o pesquisador ou a pesquisadora permanece em campo e todo o aprendizado decorrente.

Nesse sentido, o modo singular de fazer etnografia revela-se como uma prática disciplinada que envolve a partilha de vivências por parte de pesquisadores e pesquisadoras que vão, às vezes, desde aprender a dormir e fazer higiene pessoal em contextos culturais diversos do seu, até partilhar sua vida e seu trabalho com a curiosidade das pessoas pesquisadas. A proposição de levar o exercício etnográfico às salas de aula de educação básica sugere que professores e professoras descubram com seus alunos e alunas que o aprendizado intrínseco ao fazer etnográfico é um aprendizado sobre a pluralidade da própria vida (Ingold, 2015).

Dessa forma, pode-se destacar que os conceitos antropológicos nascem de categorias nativas ou da experiência etnográfica. Assim, discutir como e quando noções como as de *hau*, *mana* ou *kula*¹ foram aprendidas em campo pelos antropólogos e antropólogas serviu para sustentar, por exemplo, teorias sobre a economia das trocas simbólicas em diversas sociedades, inclusive a nossa (Appadurai, 2006; Miller, 2007; Simoni, 2010). Essas noções podem, por sua vez, ganhar consistência para públicos extra-acadêmicos, através de exemplos cotidianos que se expressam na retribuição assimétrica de presentes e favores entre parentes, amigos e vizinhos, como o presente de casamento ou a vasilha emprestada que não volta vazia ou, ainda, o costume de “dar o filho para batizar” ou “dar o filho para criar”, tão comum em capitais e interiores do Brasil. Trata-se, portanto, de uma maneira de encontrar caminhos para reinventar a escola e a didática, com base na ampliação do repertório antropológico e da imaginação etnográfica (Candau; Koff, 2015).

O exercício etnográfico: como fazer?

Por fim, para dar continuidade a essas atividades preparatórias, pode-se propor aos alunos e às alunas da educação básica a realização de um exercício etnográfico que enfatize o objetivo de estimular neles o desenvolvimento de *sentidos etnográficos* e incentivar, por meio de práticas escolares, as capacidades para observação e percepção de contextos e situações em que a descrição de lugares, atores, atrizes e relações seria direcionada em favor da captação de fenômenos etnografáveis e de seu posterior registro.

Para preparar a atividade, o professor ou a professora pode ler textos consagrados da antropologia brasileira, tais como: *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, de Roberto Cardoso de Oliveira (1996);

¹ Muitos dos conceitos correntes na antropologia foram elaborados com base em concepções nativas que se tornaram conhecidas mediante trabalho etnográfico. Esse é o caso do que entendemos por *hau*, *mana* e *kula*. *Hau* e *mana* tornaram-se conhecidos desde os escritos de Marcel Mauss (1974). De forma muito simplificada, *hau* e *mana* são categorias acionadas quando ocorrem trocas sociais de caráter simbólico. Em *Ensaio sobre a dívida*, Marcel Mauss questiona: o que há na coisa dada que a faz ser recebida e retribuída? Segundo Mauss, há uma força, uma energia nos objetos trocados socialmente e nas ações de oferecer, receber e retribuir. A energia que está nos objetos chama-se *mana*. A energia que está nas trocas entre as pessoas chama-se *hau*. Assim, um objeto dado carrega o *mana* da pessoa que o ofereceu. Para que o *mana* circule é preciso aceitar e retribuir o objeto recebido, sob o risco de canalizar energias negativas e destrutivas. É preciso também lembrar que tanto o dar quanto o receber e o retribuir são ações contínuas, não simultâneas e assimétricas. Não receber ou não retribuir é impedir a circulação do *hau*, de modo que também gera o risco de represar negatividade. Já o *kula* está associado a um gigantesco sistema de trocas de favores e de objetos, registrado por Bronislaw Malinowski (1978), entre vários povos polinésios desde os habitantes das Ilhas de Trobriand. Malinowski também verificou que o *kula* é a expressão de um acontecimento social importantíssimo, que ocorre intra e interaldeias e etnias. Com base na troca de colares e braceletes, o *kula* favorece o encontro entre várias pessoas e grupos, promovendo trocas e alianças de vários tipos e ordens. Em resumo, sob a perspectiva da antropologia social, *hau*, *mana* e *kula* são conceitos antropológicos que expressam a importância das trocas simbólicas para a construção e a manutenção da vida social.

A favor da etnografia, de Mariza Peirano (1995); *Etnografia, saberes e práticas*, de Cornélia Eckert e Ana Luiza Carvalho da Rocha (2008) e outros que agucem a imaginação e a sensibilidade etnográfica. Essa preparação visa fornecer à prática pedagógica elementos que exemplifiquem formas e estratégias para que os estudantes escolham contextos onde realizar suas observações, delineiem objetos e realizem o exercício de narrá-los de um ponto de vista etnográfico.

A sugestão é que isso seja feito com base em um lugar, um objeto ou um agente, por exemplo: a descrição do caixa de um supermercado, do atendente de uma farmácia ou perfumaria, da sala de aula, da cantina, da saída da escola, de uma sessão de cinema, de um dia na vida de um cadeirante, de um período em uma lanchonete, da sala de espera do dentista, do trabalho de uma diarista, das relações de um grupo com o uso do celular, do videogame, da bicicleta, das redes sociais etc. Tal descrição, entretanto, não pode ser absolutamente livre. Para funcionar como dispositivo de aprendizagem, ela precisa obedecer, por princípio, ao critério de que tudo o que se relaciona ao objeto escolhido para a observação deve ser minuciosamente explicado, supondo que é desconhecido pelos eventuais leitores e leitoras. Assim, o objeto da descrição começa a ser “estranhado” por quem o descreve.

É relevante ainda sugerir e orientar o uso de cadernos de campo, que nada mais são do que pequenas cadernetas em que se escreve ou desenha, por exemplo, propondo que os registros relativos a descrição, emoções, sentimentos e *insights* sejam distintos uns dos outros e feitos separadamente. Os resultados desse exercício – como as dificuldades de acesso ou permanência no contexto de pesquisa e de realização de descrições, crises, decepções, registros obtidos – podem ser discutidos e analisados coletivamente em sala de aula.

Fazer circular os textos produzidos entre os alunos e as alunas de modo que seja possível ler o que foi escrito por outros colegas, nesse caso, é uma estratégia complementar interessante. Considerando que os contextos de realização dos exercícios etnográficos serão, quase que certamente, sempre urbanos, é importante retomar, nesse momento, categorias como *relativismo* e *estranhamento* enquanto estratégias metodológicas para realização do trabalho etnográfico, de acordo com cada tipo de contexto.

Durante a realização de práticas pedagógicas como essa, é fundamental lembrar aos estudantes que eles não são etnógrafos e etnógrafas, mas pessoas que estão tendo a oportunidade de conhecer e desenvolver sensibilidades etnográficas.

O que esperar dos usos da etnografia em sala de aula?

Nossas proposições partem do potencial transformador da etnografia sobre aqueles que a elaboram e sobre seus leitores. Foi a adoção da prática etnográfica, entre o final do século 19 e o início do século 20,

um dos fatores catalizadores das principais transformações ocorridas na antropologia. A realização de etnografias modificou radicalmente os pontos de vista sobre a humanidade ao oferecer subsídios consistentes para que ela fosse uma categoria universalmente reconhecida, ao mesmo tempo que permitiu o desdobramento do humano como singular e plural. Por fim, o fazer etnográfico transformou os etnógrafos e etnógrafas, as escritas etnográficas e a própria antropologia.

Apostamos nesse potencial transformador como um instrumento a ser dirigido em favor das sociedades. Talvez, através da educação e de outros meios de formação, certos usos da etnografia transbordem de seus limites acadêmicos e ofereçam meios que permitam a constituição de pessoas mais plenas e íntegras que estendam e aprofundem a compreensão da vida em sua extensão e intensidade, inclusive para além do humano.

Referências

APPADURAI, A. The thing itself. *Public Culture*, Durham, NC, v. 18, n. 1, p. 15-21, Winter 2006.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C. O ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 573-590, abr./jun. 2015.

BENEVIDES, P. S. De onde falamos nós? Uma análise da produção da diferença a ser incluída. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 887-903, set./dez. 2012.

BOAS, F. *Race, language and culture*. New York: The McMillan Company, 1940.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CANAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CHATEL, E.; GROSSE, G. O ensino sociológico nos estabelecimentos de ensino médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, jan./mar. 2014.

CHAVES, M. W. As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1149-1167, out./dez. 2015.

COMAS, J. et al. *Raça e ciência I*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

- CORTESÃO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.
- ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (Ed.). *Ciências humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p. 9-24.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 165-171, jan. 2005.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2012.
- FREITAS, R. A. M. M.; ROSA, S. V. L. Ensino desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008.
- HEYMANN, L. Q. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 41-60, jan./jun. 1997.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. São Paulo: Vozes, 2015. (Coleção Antropologia).
- KUPER, A. *The reinvention of primitive society: transformations of a myth*. London: Routledge, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril, 1978.
- MAUSS, M. O ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2015. p. 183-314.
- MILLER, D. Consumo como cultura material. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 33-63, jul./dez. 2007.

- OLIVEIRA, A. Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de antropologia na formação docente. *Percursos*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 120-132, jan./jun. 2012.
- OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, jun. 1996.
- ORTNER, S. Teoria na antropologia desde os anos 60. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 419-466, ago. 2011.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- PEIRANO, M. Um ponto de vista sobre o ensino da antropologia. In: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 77-104.
- POLIAKOV, L. *O mito ariano*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- RAPCHAN, E. S.; CARNIEL, F. Natureza ou cultura na formação escolar brasileira. *Inter-Legere*, Natal, v. 1, n. 18, p. 329-348, jan./jun. 2016.
- ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SAID, E. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SHAPIRO, H. L. The history and development of physical anthropology. *American Anthropologist: New Series*, Washington, v. 61, n. 3, p. 371-379, June 1959.
- SIMONI, A. T. et al. Porcos e celulares: uma conversa com Marilyn Strathern sobre antropologia e arte. *Revista PROA*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-13, nov. 2010.
- STOCKING, G. *Race, culture and evolution: essays in the history of anthropology*. Chicago: Chicago University Press, 1992.
- STOCKING, G. *Victorian anthropology*. New York: Free Press, 1987.
- STRATHERN, M. *Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe trabalhadora inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- THOMPSON, E. P. *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. Paris: La Fabrique, 2004.

TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOSTA, S. P. Cruzando fronteiras: entre a antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 95-107, maio/ago. 2013.

WESTHEIMER, J. Ensino para a ação democrática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 465-483, abr./jun. 2015.

Recebido em 09 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 23 de maio de 2018.

Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino

Joice Eloi Guimarães^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3650>

Resumo

Relato de experiência de uma prática de produção textual em língua portuguesa no ensino superior de Timor-Leste desenvolvida com alunos do 5º semestre do curso denominado Classe de Extensão – Formação de Professores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTLL). A turma é composta de professores e futuros professores do ensino básico de Timor. Para esses sujeitos, o trabalho em/com a língua portuguesa configura-se um desafio, pois, apesar de ser estabelecida como língua oficial e de instrução no país, muitos timorenses não a dominam. Tendo como objetivo o ensino de produção de textos em língua portuguesa, realizou-se uma sequência de atividades fundamentadas no conceito de gêneros do discurso e nos aspectos sócio-históricos presentes no contexto dos alunos. Ainda sem um conhecimento claro sobre esse conceito, provavelmente resquício de uma educação pautada na gramática da língua, foi possível aos alunos a compreensão da metodologia utilizada e a reflexão sobre adequações à prática docente.

Palavras-chave: gêneros discursivos; produção textual; língua portuguesa; Timor-Leste.

^I Hankuk University of Foreign Studies (HUFSS), campus Global, Yongin, Coreia do Sul. E-mail: <joiceeg@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-2044-400X>>.

^{II} Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Teacher training in Timor Leste: practices and considerations on speech genres and teaching

This is an experience report on a portuguese-writing activity carried with Timor Leste's higher-education students in the 5th semester of a course called: Further-degree Program – Teacher Training at the National University of Timor Leste (Classe de Extensão – Formação de Professores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e). Both active and prospective east-timorese teachers for the basic education level took part in the classes. However, dealing with portuguese – as a communication tool and as a teaching subject – posed a challenge to them. That is because many timorese do not fully command the idiom, despite being the country's official and instructional language. Thus, aiming to teach the writing skill in portuguese, a series of classroom activities were developed, underpinned in the concept of speech genres and on the socio-historical aspects imposed by the context of the student-teachers. Though they did not fully grasp the concept, which was likely a consequence of a grammar-oriented education, they managed to understand the methodology employed and to assess the necessary changes in their teaching practices.

Keyword: speech genres; writing; portuguese language; Timor Leste.

Introdução

Timor-Leste, país situado no sudeste asiático, foi, durante mais de 400 anos, colônia portuguesa. Dos aspectos remanescentes da cultura lusófona no país, pode-se destacar a presença da língua portuguesa, doravante LP, estabelecida como oficial junto à língua tétum,¹ em 2002, após o processo de restauração da independência timorense. Porém, atualmente, grande parte da população de Timor tem dificuldade em comunicar-se em português, devido, sobretudo, à escassez de esforços por parte de Portugal em disseminar a cultura e a língua portuguesa no país até a independência em 1974 (Almeida, 2012; Soares, 2014) e à proibição da LP em Timor-Leste durante os 24 anos de domínio indonésio (1974-1999).

Os elementos constituintes da história de Timor corroboraram para a atual dificuldade da população em utilizar a LP e, ao mesmo tempo, foram decisivos para a escolha do português como língua oficial do país. Por conta da relação distante que Portugal estabeleceu com Timor nos quatro primeiros séculos de colonização, não houve, por parte da metrópole, qualquer imposição no que tange à língua, o que proporcionou uma relação de convivência linguística harmoniosa entre o português e o tétum (Corte-Real; Brito, 2006). Por outro lado, com a instauração do domínio indonésio no país, foi instituída a obrigatoriedade do uso da língua indonésia, juntamente

¹ O tétum é a língua co-oficial de Timor ao lado do português. É também a língua veicular utilizada entre os timorenses possuidores de diferentes línguas maternas. É considerada como a língua que entrelaça e permite a interação entre os falantes das demais línguas presentes no país, ou seja, a maioria da população timorense é, no mínimo, bilíngue, falando, além de sua língua local, o tétum.

com a proibição do uso do português. Além disso, com o intuito de construir uma identidade comum entre o país dominado e o dominador, estabeleceu-se um sistema educacional que propagava a ideologia e a língua indonésias, ao mesmo tempo que suprimia a cultura timorense. Esse cenário opressor concedeu à LP o *status* de língua da resistência ao domínio indonésio, pois era utilizada pelas organizações timorenses que se opunham à presença indonésia em suas comunicações internas e no contato com o exterior.

Esses fatores históricos constituem a relação complexa dos timorenses com a LP – uma relação afetiva e identitária que tem como pano de fundo um abismo no que diz respeito ao uso efetivo dessa língua. Na esfera educacional, os reflexos desse cenário tornam-se mais visíveis.² Professores e alunos encontram-se em um contexto linguístico problemático: falantes nativos de determinada língua materna, escolarizados – a depender da idade – em português ou na língua indonésia e falantes cotidianos de tétum; ou seja, deparam-se com obstáculos inerentes a um contexto plurilíngue em que o português não é língua materna da maioria desses sujeitos, salvo raras exceções (Brito, 2010; Soares, 2014).

As diretrizes curriculares atuais de Timor-Leste reconhecem a multiplicidade linguística presente no país e apontam a importância da(s) língua(s) que o aluno domina no processo de aquisição/desenvolvimento de outras, como o português. Sendo assim, as línguas que integram o repertório linguístico dos alunos participam desse processo, em um plano progressivo – da pré-escola, com a utilização da língua tétum e das demais línguas maternas,³ ao 3º ciclo do ensino básico, quando a orientação é que o ensino seja realizado nas línguas oficiais do país, com a carga horária da disciplina de língua portuguesa superior à da disciplina da língua tétum.

Entretanto, ainda há, em Timor-Leste, uma enorme distância entre aquilo que preconizam os documentos que prescrevem as atividades pedagógicas no ensino básico e a realidade em que atuam os docentes nos ambientes de ensino. Os motivos para tal distanciamento são vários: sobreposição de orientações, tendo em vista o caráter e a urgência de constantes mudanças visando à melhoria da educação timorense; desconhecimento dos docentes em relação a essas orientações (seja pela sobreposição de orientações ou por *deficit* na formação inicial e continuada); utilização de documentos criados em contextos sem, muitas vezes, considerar a realidade linguística timorense,⁴ e, além disso, fatores externos, que interferem sobremaneira no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (infraestrutura inadequada, número elevado de alunos nas salas de aula etc.).

Para a mudança desse quadro, desde eleita língua oficial e de instrução, o governo de Timor-Leste tem realizado ações para (re)introduzir⁵ a LP nos contextos escolares, ações que demandam estratégias voltadas à formação inicial e continuada de docentes timorenses. Para tanto, conta com o auxílio de cooperações internacionais, como a brasileira. Por meio do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP),⁶ atuei como docente no país durante dois anos em diversos níveis de ensino, sobretudo na formação inicial e continuada de professores. Durante

² Conforme preconiza a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (nº 14/2008) em seu artigo 8º: "As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português".

³ De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2015, que aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar em Timor-Leste, em seu artigo 17, a escolha da língua de interação entre professor e aluno deve ser orientada pela progressão linguística do tétum para o português, "utilizando-se a primeira língua das crianças, quando necessário, para garantir uma comunicação eficaz".

⁴ O Currículo Nacional do Ensino Básico dos 1º e 2º Ciclos, elaborado em 2014, contou com a participação de docentes internacionais e timorenses e o Programa de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico (2010), com o apoio da Universidade do Minho, em Portugal.

⁵ Utiliza-se o termo *(re)introduzir* em conformidade com o entendimento apresentado por Almeida (2012), para quem o uso desse termo pretende retratar a realidade de uma minoria de timorenses que adquiriu algum grau de escolarização durante a reduzida dinâmica do ensino da LP no período de administração portuguesa, reservando o emprego de *introdução* para o caso da maioria dos cidadãos timorenses que, apesar de não desconhecerem o português, não foram anteriormente escolarizados nessa língua.

⁶ Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujos principais eixos de atuação eram: 1) formação inicial e continuada dos docentes, 2) fomento ao ensino da língua portuguesa e 3) apoio ao ensino superior (disponível em: <http://pqlp.pro.br/> Acesso em 28 de out. de 2017).

essa experiência, percebi que, dentre as dificuldades que os timorenses apresentam no que diz respeito à LP, a produção de textos ocupa lugar de destaque. As fragilidades em termos de domínio dessa competência linguística e comunicativa acentuam-se e tornam-se particularmente visíveis na esfera docente, pois, nesse caso, a prática de produção textual é uma das habilidades que os professores não só devem dominar, como também devem ser capazes de ensinar aos seus próprios alunos.

Tendo em vista esse contexto, apresenta-se a seguir o relato de uma experiência pedagógica realizada em uma turma do 5º semestre do curso denominado Classe de Extensão – Formação de Professores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Nessa proposta, foram realizadas estratégias metodológicas visando à prática de produção textual em LP como língua não materna, em uma abordagem discursiva, partindo-se, para tanto, de textos reais presentes na sociedade timorense.

Caracterização da escola e da turma

A UNTL está localizada na capital de Timor-Leste, Díli. Foi fundada em 2000, logo após a independência do país, e atualmente conta com seis campi, nove faculdades e sete centros de pesquisa. A UNTL caracteriza-se como multilíngue – as aulas são ministradas em língua tétum, indonésia e portuguesa. Na Faculdade de Direito e nos departamentos de Formação de Professores do Ensino Básico e de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (Feah), as aulas são ministradas em LP.

A experiência docente que será apresentada foi realizada com uma turma da Classe de Extensão do Departamento de Formação de Professores da UNTL. Essa classe é composta por turmas cujas aulas presenciais se realizam no período noturno, atendendo também alunos que já atuam como docentes nas escolas de Timor-Leste. Esse curso habilita os professores formados para atuarem nos três ciclos do ensino básico do país.⁷

A grade curricular da Classe de Extensão, semelhante à do curso regular de formação de professores desse mesmo departamento, abarca conteúdos concernentes às línguas portuguesa e tétum, à matemática, às ciências naturais e sociais e às ciências da educação. Em relação às disciplinas voltadas ao estudo da LP, nos cinco primeiros semestres do curso há, respectivamente: Língua Portuguesa I; Língua Portuguesa II; Língua Portuguesa III; Língua Portuguesa IV; e Língua Portuguesa V. No quinto semestre do curso, há a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

A análise dos conteúdos presentes nas ementas dessas disciplinas, com foco nas questões de produção de textos em LP, mostra que há, nos dois primeiros semestres do curso, menção aos seguintes gêneros escritos: relato de atividades, carta, carta formal, bilhete, currículo profissional e guia turístico. Nas ementas das disciplinas Língua Portuguesa III, Língua Portuguesa IV e Língua Portuguesa V, não há menção a gêneros escritos.⁸ No sexto semestre do curso, a disciplina Metodologia do Ensino da Língua

⁷ O ensino básico em Timor-Leste integra três ciclos: o 1º com quatro anos de duração, o 2º com dois e o 3º com três.

⁸ A disciplina Língua Portuguesa III destina-se ao estudo da classe gramatical dos verbos, a Língua Portuguesa IV foca na sintaxe e a Língua Portuguesa V, na semântica.

Portuguesa aborda questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de LP, apresentando, como um de seus objetivos, “traçar percursos metodológicos: de oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua” (UNTL, 2014, p. 160).

Quando ministrei a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, o reflexo da ausência de trabalho com gêneros escritos em LP, até então, na formação dos professores e futuros professores suscitou a elaboração da experiência que será apresentada a seguir, com foco na produção escrita em uma perspectiva que considera a língua em uso, na interação entre os falantes.

A turma em que realizei a proposta didática era composta por 33 alunos cuja faixa etária era compreendida entre 23 e 55 anos. A maioria desses alunos apresentava bom nível de proficiência oral em LP, principalmente nos gêneros primários utilizados na comunicação cotidiana.⁹ Contudo, em se tratando da proficiência escrita nesses mesmos gêneros, além das questões referentes à estrutura e à organização textual em LP, percebi que havia dificuldades comuns aos estudantes, sobretudo em relação ao *como* escrever os textos que oralmente eram capazes de produzir.

Fundamentação teórica

A experiência didática de produção de textos escritos teve como embasamento teórico-metodológico os estudos de Bakhtin e integrantes do Círculo de Bakhtin. À luz da perspectiva desses estudiosos, linguagem e vida constituem-se mutuamente, o que torna impossível dissociá-las. Ainda que Bakhtin e os integrantes do seu Círculo não tenham tido como foco central a temática educacional, pode-se, nas reflexões desses estudiosos, encontrar apontamentos relacionados com a questão da didática das línguas – que servem, inclusive, ao ensino de uma língua não materna, doravante, LNM.

O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (Bakhtin, 2010, p. 98).

Na perspectiva apontada por Bakhtin (2010), a forma da língua (sinal) inserida em um contexto e em uma situação concreta de uso adquire sentido, constituindo um signo linguístico. A linguagem é permeada por esses signos, os quais são produzidos nas esferas sociais em que interagem os sujeitos, refletindo e refratando as ideologias construídas e compreendidas por determinado grupo social. As infinitas possibilidades de sentido do signo linguístico são observadas na relação dos sujeitos com sua língua materna, pois, para o falante nativo de uma língua, a significação (signo)

⁹ De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros primários realizam-se em condições mais simples da vida, enquanto os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio social mais organizado e desenvolvido. Conforme Schneuwly (2004), a produção de um gênero secundário implica, ao aprendente de uma língua, dispor de instrumentos já complexos. Nas palavras do autor: “Esse instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário, que poderíamos chamar de mudança de perspectiva no texto (acontecimento inesperado etc.), função que não é mais exatamente a mesma que nos gêneros já dominados” (Schneuwly, 2004, p. 30).

e o reconhecimento (sinal) desse signo estão dialeticamente apagados. De acordo com Bakhtin (2010, p. 104), “a palavra nativa é concebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira.” Ao se deslocar o signo linguístico do contexto em que é utilizado, como nas situações de ensino e aprendizagem de uma LNM, há a “identificação de um sinal, não a descodificação de um signo, pois esse é compreensível juntamente com o contexto de enunciação partilhado pelos sujeitos falantes de uma língua” (Guimarães, 2015, p. 123).

No intuito de aproximar os sujeitos aprendentes de uma LNM dos sentidos possíveis do signo linguístico enquanto elemento que reflete e refrata uma realidade, propus, com base em Bakhtin (2010), que o material utilizado nas aulas fosse representativo de situações reais de comunicação entre os sujeitos sociais. A materialização dessas interações ocorre por meio do enunciado, unidade concreta da comunicação social; elo na cadeia discursiva humana. Sua constituição se dá pelo material verbal (linguístico) e o extraverbal (contexto de produção e interlocutores). De acordo com Bakhtin (2011, p. 313), “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro.” E, ainda seguindo a tese do autor, “o texto [enunciado concreto] é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (Bakhtin, 2011, p. 319).

Devido ao uso em determinada esfera social, os enunciados estabilizam-se relativamente, dando origem aos gêneros do discurso. Quando os sujeitos se comunicam, sempre o fazem em um gênero. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 283):

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Tendo como norte esse entendimento, ao se pensar nas questões de ensino-aprendizagem de línguas, mostra-se pertinente a ordem metodológica para o ensino da linguagem cunhada por Bakhtin (2010), a qual deve partir de sua relação intrínseca com a vida – dos usos da linguagem por meio dos gêneros que “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada e língua materna, a qual dominamos livremente até começar o estudo teórico da gramática” (Bakhtin, 2011, p. 282) –, e não do estudo da estrutura da língua, como se convencionou por meio de métodos tradicionais de ensino.

Vale ressaltar que o trabalho com os gêneros do discurso (enunciados e seus tipos) na esfera pedagógica não se configura como indicativo de exclusão dos estudos gramaticais. No que tange ao contexto de ensino de uma LNM, conforme Bakhtin (2010, p. 107), “a construção de um sistema de formas submetidas a uma norma é uma etapa indispensável e importante no processo de deciframento e de transmissão de uma língua estrangeira”. Dessa forma, o que se propõe é o estudo de ambas as dimensões (linguística e discursiva) em sua complementaridade.

O ensino de produção textual, com foco nos gêneros discursivos e à luz dessa perspectiva, propõe um movimento que parte do estudo destes – que, por sua natureza social, apresentam aspectos (forma composicional, tema e estilo) que são reconhecidos nas situações de comunicação – para a análise contextualizada dos signos e das estruturas linguísticas empregadas na construção do texto escrito. Nesse sentido, a produção de textos no processo de ensino-aprendizagem de LNM busca colocar o sujeito aprendente na posição de enunciador, e não de mero reprodutor de discursos, alguém capaz de produzir significados a partir da língua escrita, atendendo, em menor ou maior grau, suas necessidades comunicativas nessa modalidade.

Descrição da experiência

Diante da já mencionada dificuldade dos estudantes timorenses em produzir textos em LP e da escassez de orientações voltadas ao ensino da escrita no currículo do curso de formação de professores do ensino básico de Timor na UNTL, durante minha experiência como professora da cooperação brasileira integrando o PQLP/Capes, realizei um trabalho didático cujo objeto de ensino foram gêneros escritos. O objetivo principal dessa proposta foi possibilitar trocas de experiências entre os participantes para o aprofundamento de reflexões sobre o ensino, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias para a produção de textos na escola, ampliando o repertório de práticas de ensino de LP no contexto timorense.

O caminho traçado para promover tais reflexões contou com o desenvolvimento de uma sequência de atividades, elaborada a partir dos estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), na qual os alunos vivenciaram uma metodologia de produção de textos com foco em determinados gêneros discursivos escritos. Dessa forma, realizei um movimento de formação que parte da vivência da metodologia proposta para a reflexão dessa experiência e das possibilidades de utilizá-la na prática pedagógica.

A escolha dos gêneros que integraram a sequência de atividades propostas pautou-se nos seguintes critérios: gêneros socialmente reconhecidos pelos alunos e escritos em LP. Nessa etapa de seleção, deparei-me com um problema advindo da característica da LP em Timor: apesar de língua oficial, é utilizada nesse país, sobretudo, nas esferas administrativas e nos ambientes de educação formal. Por conta disso, os gêneros escritos de circulação mais comum entre os timorenses são nas línguas tétum e/ou indonésia. Assim, a escolha dos textos foi orientada apenas por gêneros socialmente reconhecidos pelos alunos: bilhete, convite, receita, anúncio publicitário, anúncio de procura-se, anúncio de emprego, notícia e *e-mail*. Para a seleção de textos escritos em LP nesses gêneros, recorri àqueles produzidos no contexto brasileiro.

O projeto didático teve duração de um mês. Os quatro encontros, de 1h30 cada, ocorreram uma vez por semana. A seguir, relato as atividades realizadas em cada aula.

1ª aula: Apresentei aos alunos a proposta didática de produzir textos em LP. Expliquei que essa produção seria resultado de um processo que daria início nessa primeira aula e que passaria por algumas etapas antes da produção final. Em seguida, dividi os alunos da turma em oito grupos e entreguei a cada grupo um texto em LP. Cada texto estava escrito em um determinado gênero e preservava características de forma e conteúdo tal qual seu uso social: bilhete, convite, receita, anúncio publicitário, anúncio de procura-se, anúncio de emprego, notícia e *e-mail*. Apesar de os textos entregues aos alunos terem sido produzidos e circularem socialmente no Brasil, houve, por parte deles, o reconhecimento dos gêneros e de sua função social.

Após uma primeira análise e identificação dos textos, solicitei que cada grupo respondesse às seguintes perguntas: Por que esse texto foi escrito? Para quem esse texto foi escrito?

A medida que os grupos foram socializando suas respostas, coloquei-as por escrito no quadro. Em seguida, juntos, pudemos ver a finalidade dos textos em uma situação real de comunicação e o motivo pelo qual cada um deles foi escrito. Após essa primeira análise, pedi que os alunos destacassem nos textos as palavras que não compreendiam. Consoante ao ensino de uma LNM, havia várias palavras cujos significados os alunos desconheciam. Então, à medida que cada grupo as apresentava, eu procurava explicar seu significado relacionando-o à situação específica de comunicação no gênero em estudo, buscando, assim, que eles compreendessem os signos linguísticos empregados.

Ao final da aula, solicitei que cada grupo procurasse um texto, como o que havia sido analisado, em seu cotidiano e trouxesse para a aula na semana seguinte.

2ª aula: Os textos trazidos pelos alunos estavam escritos em língua tétum. Iniciamos a análise desses textos pelo plano discursivo e constatamos que apresentavam a mesma finalidade discursiva dos textos em português que havíamos estudado na aula anterior: no bilhete e no *e-mail*, havia o objetivo de transmitir uma mensagem e, para isso, eram utilizadas poucas palavras e linguagem clara; no convite e no anúncio publicitário, havia uma tentativa de convencimento do leitor a alguma coisa; na receita, algo estava sendo ensinado e, para isso, a linguagem utilizada era mais didática; no anúncio de procura-se e no anúncio de emprego, havia uma minuciosa descrição daquilo que se procurava ou se oferecia e dados de contato; e na notícia, havia a transmissão de uma informação, com linguagem clara, objetiva e direta. Organizei essas informações no quadro e classifiquei-as de acordo com a tipologia textual: narração, argumentação, instrução e descrição. Para tanto, baseei-me no agrupamento de gêneros proposto por Schnewly, Dolz e Noverraz (2004).¹⁰

Importa ressaltar que nessa etapa foi possível a reflexão acerca do emprego de algumas palavras em língua tétum e dos diferentes sentidos que uma mesma palavra pode comportar. Ao me explicarem o significado de algumas delas, já que a língua tétum não é de meu domínio, solicitei aos alunos que realizassem tal explicação de acordo com o significado da palavra

¹⁰ Diante da diversidade e do grande número de gêneros existentes, os autores propõem que determinados gêneros sejam agrupados para a realização da progressão metodológica. Esse agrupamento é orientado por três critérios que são mobilizados na apropriação que os sujeitos fazem dos gêneros nas situações de comunicação: domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes.

no contexto em que estava sendo empregada. Esse exercício expandiu a reflexão sobre os significados dessas palavras para outras circunstâncias.

3ª aula: Solicitei que os alunos retornassem aos textos em LP entregues na primeira aula, buscando, agora, as estratégias linguísticas utilizadas para desenvolver o projeto comunicativo. Após uma primeira análise realizada pelos alunos, destaquei, por escrito no quadro, alguns aspectos linguísticos utilizados em cada tipologia (recursos coesivos, pontuação, tempo verbal etc.). Houve, portanto, nesse momento o estudo dos recursos em língua portuguesa empregados na escrita. Tal estudo se orientou pela maneira como os recursos linguísticos em LP haviam sido utilizados em função da realização do projeto comunicativo em cada gênero.

Após análise e discussão conjunta, propus que cada grupo escrevesse uma primeira versão de um texto no gênero analisado em LP, mas levando em conta o contexto em que estava sendo escrito: Timor-Leste. Para tanto, ressalté aspectos como a finalidade comunicativa do texto e os possíveis interlocutores em cada gênero. Ao final da aula recolhi as produções.

4ª aula: Iniciei a última aula dedicada ao projeto tecendo comentários sobre os textos produzidos na aula anterior e ressalté os aspectos positivos deles. Mostrei aos alunos que todos os grupos haviam feito textos de acordo com a finalidade de cada gênero e que isso foi possível porque eles tiveram conhecimento, para a produção, de elementos como o gênero em que iriam escrever e os interlocutores de seus textos. Essas observações foram acompanhadas de sugestões de melhoria do texto – algumas partes que careciam de maior detalhamento e/ou explicação – e, em relação ao plano linguístico, foram apontadas as inadequações quanto à norma padrão da LP para que os alunos pudessem revê-las na etapa de reescrita do texto.

De posse dessa primeira versão, os alunos reescreveram seus textos e acrescentaram elementos não verbais, como desenhos, buscando deixá-los mais próximos de sua forma em situações reais de uso (exemplos dessas produções estão no anexo deste trabalho). Ao final dessa atividade, cada grupo apresentou sua produção.

Após as apresentações, procedemos à etapa de reflexão acerca da experiência e das hipóteses de aplicabilidade dessa metodologia no contexto escolar timorense. Primeiramente, os alunos fizeram uma autoavaliação do seu aprendizado, socializando suas opiniões a respeito do processo de escrita. Os relatos foram positivos no que diz respeito à realização do processo de reconhecimento, estudo e escrita dos gêneros. Não houve, por parte deles, comentário sobre a dificuldade em *como* escrever o texto no gênero solicitado e muitos disseram que nunca haviam escrito textos como esses na escola ou na universidade. As dificuldades relatadas, no que diz respeito à produção dos textos, estavam relacionadas ao plano linguístico da LP, como o uso de verbos, artigos, pontuação etc.

Em um segundo momento, solicitei que os alunos refletissem sobre a concepção de ensino presente por trás dos procedimentos metodológicos adotados na sequência de atividades realizadas, a fim de que eles pensassem sobre como e porque trabalhar com textos reais na sala de aula. Ainda que sem um conhecimento claro sobre o conceito de gêneros, provavelmente

resquício de uma educação pautada na gramática da língua, foi possível aos alunos a compreensão da metodologia utilizada e a reflexão sobre adequações à prática docente. Essa afirmação se baseia nos enunciados por eles proferidos em relação à adequação dos gêneros utilizados na sequência didática à realidade escolar timorense. Apenas o gênero *e-mail* foi considerado inapropriado, pois muitos alunos que frequentam as escolas de Timor-Leste não têm acesso à internet. Como sugestão, foram apontados gêneros como a carta-licença, documento que os alunos em Timor escrevem e entregam aos professores quando precisam se ausentar da aula por algum motivo, e o convite, ampliando seu uso à festa de desluto.¹¹ A avaliação dos alunos acerca dos gêneros adequados ao contexto escolar timorense, levando em consideração, para tanto, a característica de serem socialmente reconhecidos pelos sujeitos em aprendizagem, demonstra que houve, por parte deles, uma compreensão da relação intrínseca do gênero com o contexto de sua produção e vivência que não pode ser ignorada na apropriação do conceito de gêneros na esfera pedagógica.

Durante a mediação, percebi que o estabelecimento de diálogo e troca de saberes e experiências possibilitou aos alunos um processo de autorreflexão capaz de construir novos conhecimentos, os quais podem ser reinvestidos e ressignificados na ação docente.

Avaliação dos resultados

A proposta anteriormente descrita, a princípio, causou estranhamento nos alunos, haja vista que as práticas de ensino realizadas em Timor-Leste seguem, ainda, um modelo tradicional com foco nos aspectos gramaticais e nas regras da estrutura da língua. É possível inferir que o desconhecimento dos alunos em relação a essas teorias e metodologias é consequência, em parte, da ausência dessas perspectivas nos currículos do curso de formação de professores do ensino básico da UNTL.

Quanto ao processo de escrita percorrido pelos cursistas – do reconhecimento e estudo à produção do gênero –, pude perceber que os alunos não apresentaram dificuldades referentes ao *que* e *como* iriam escrever seus textos, percepção que se comprovou nos depoimentos desses sujeitos no momento de autoavaliação. As produções finais demonstraram que, de acordo com a perspectiva assumida neste trabalho, os alunos conseguiram criar textos dialogicamente orientados, pois houve, mesmo na forma imobilizada da escrita, o estabelecimento de relações dialógicas com os possíveis interlocutores de seus textos; ou seja, houve um movimento para “fora” da língua, para o contexto extraverbal de produção. Em se tratando de produção escrita em uma LNM, esse movimento é ainda mais desafiador, pois “trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira” (Bakhtin, 2010, p. 102).

Na produção de textos em uma LNM, passa-se, necessariamente, pelo reconhecimento de formas da língua que são, a princípio, identificadas pelos

¹¹ O desluto é uma cerimônia tradicional que se realiza em todo o território de Timor-Leste um ano após o falecimento de alguém.

sujeitos em aprendizagem (constituem um sinal) e não compreendidas em sua completude (enquanto signo linguístico). Sobre esse aspecto, o estudo do sentido da palavra, tendo em vista a situação comunicacional, mostrou-se fecundo (tanto na língua em aprendizagem, a LP, quanto na de conhecimento dos alunos, o tétum), pois possibilitou a reflexão acerca da polissemia da palavra em função do contexto em que ela figura.

As principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no que diz respeito ao processo de escrita estavam relacionadas com questões estruturais da LP, como a ortografia, o vocabulário e a pontuação. O fato de as dúvidas recaírem, sobretudo, no plano linguístico denota e traz à tona as reais dificuldades que esses sujeitos apresentam na escrita em uma LNM – o sistema abstrato e estrutural dessa língua. Tal constatação ratifica a forma pela qual os sujeitos, no entendimento de Bakhtin (2010), interagem com a linguagem – do plano discursivo para o linguístico. Sendo assim, a ordem metodológica para o estudo da linguagem deveria ser perseguida à maneira como as relações sociais se constituem, ou seja, a produção da língua pela sua realidade concreta de constituição. Desse modo, primeiro é preciso apreendê-la no plano discursivo, o que torna esse caminho o mais propício, para, então, entendê-la também no plano linguístico-formal.

A partir dessa experiência de produzir textos em determinados gêneros socialmente reconhecidos pelos sujeitos em aprendizagem, tendo no norte dessa produção o que, como e para quem dizer, foi possível aos alunos/docentes refletir sobre a maneira pela qual, geralmente, instruem seus alunos a escreverem seus textos. Essa reflexão é resultado do que esses docentes puderam observar ao final da sequência de atividades realizadas: foram capazes de produzir textos escritos em LP em determinados gêneros, atendendo aos aspectos discursivos e linguísticos. Sendo assim, considero a experiência didática realizada com os professores e futuros professores do ensino básico de Timor para o trabalho com os gêneros do discurso na escola como um passo inicial, uma abertura para o diálogo e uma possibilidade de mudança nas práticas escolares do país com a LP.

Compreender e assumir como docentes a prática de ensino da escrita contemplando a dimensão dialógica da linguagem e o conceito de gêneros do discurso causa, certamente, incertezas, como é comum diante do que é o novo. Contudo, a reflexão e autoavaliação da experiência promoveu o reconhecimento por parte dos alunos de que a metodologia empregada nas atividades auxiliou no desenvolvimento da escrita de seus textos em LP. Esse reconhecimento é importante, dado que esses alunos, como professores e futuros professores que trabalham com ensino de LP nas escolas de Timor-Leste, podem inserir práticas dessa natureza em suas aulas.

Considerações finais

Desde o início de minha experiência com formação de professores em Timor-Leste, percebi as dificuldades desses sujeitos com a LP na comunicação oral e elas aumentam no que diz respeito a práticas mais complexas de

uso da língua, como a produção escrita. Para eles, essa produção estava diretamente relacionada à forma do texto, como a estrutura em parágrafos, e ao correto emprego da língua escrita em detrimento do conteúdo. Procurei então inserir em meu contexto de trabalho em Timor outra perspectiva de produção textual, com enfoque no plano discursivo da língua, atentando para o que esses sujeitos tinham a dizer.

Os resultados dessa experiência didática mostraram-se extremamente positivos. Os professores timorenses produziram textos em LP em diferentes gêneros discursivos, percorrendo um caminho até então novo para eles: o estudo do gênero do plano discursivo para o plano linguístico. Essa vivência suscitou reflexões acerca do *como* a prática da escrita pode se dar de formas diferentes daquelas atreladas à estrutura da língua e/ou ao conteúdo do texto. Reflexões que partiram do professor no lugar do aluno, daquele que aprende a escrever textos em uma língua diferente da sua língua materna.

Dessa forma, é possível afirmar que possibilitar a um sujeito ser autor-criador, na acepção que confere Bakhtin (2011) a esse termo, de seus textos em LNM demanda, necessariamente, um conhecimento da língua que vai além de aspectos estruturais. O caminho a ser percorrido nesse sentido é longo e cheio de obstáculos, contudo, é preciso que se estabeleçam mudanças nas metodologias utilizadas para que a prática de produção de textos em LP como língua não materna possibilite uma tomada de posição por parte daquele que escreve, constituindo-se, assim, uma situação real de interlocução.

Referências

ALMEIDA, N. C. Para a (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste. In: TEIXEIRA E SILVA, R.; YAN, Q.; ESPADINHA, M. A.; LEAL, A. V. (Org.). *III SIMELP: a formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. Macau: Universidade de Macau, 2012. p. 29-42.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

CORTE-REAL, B. de A.; BRITO, R. H. P. de. Aspectos da política linguística do Timor Leste, desvendando do contra-correntes. In:

BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, 2006. p. 123-131.

GUIMARÃES, J. E. Olhar dialógico para o ensino de língua portuguesa em Timor-Leste. *Revista Advérbio*, Cascavel, v.10, n. 20, p. 120-135, 2015.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

SOARES, L. M. M. C. V. P. *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* 2014. 579 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Lisboa, 2014.

TIMOR-LESTE. *Lei n° 14, de 29 de outubro de 2008*. Lei de Bases da Educação. Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

TIMOR-LESTE. *Decreto-Lei n° 3, de 14 de janeiro de 2015*. Aprova o currículo nacional de base da educação pré-escolar. Disponível em: <<http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/6510>>. Acesso em: 10 set. 2018.

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E (UNTL). *Projeto Político Pedagógico do Curso de FPED*: unidade curricular de ECTS da UNTL e as equivalências ao padrão mínimo do Ministério da Educação. Díli, 2014.

Recebido em 16 de dezembro de 2017.

Aprovado em 26 de junho de 2018.

Anexos

Exemplos de produções dos alunos timorenses:

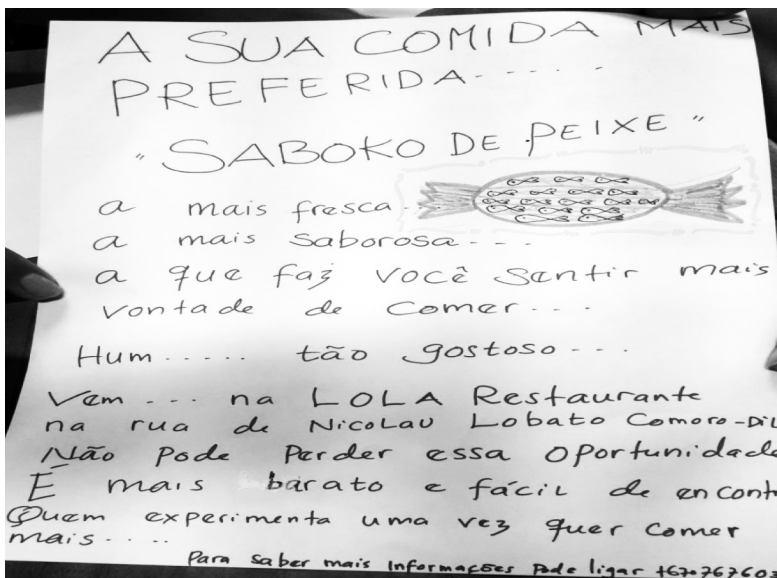


Figura 1 – Produção de texto, gênero – anúncio publicitário

Fonte: Acervo da autora.

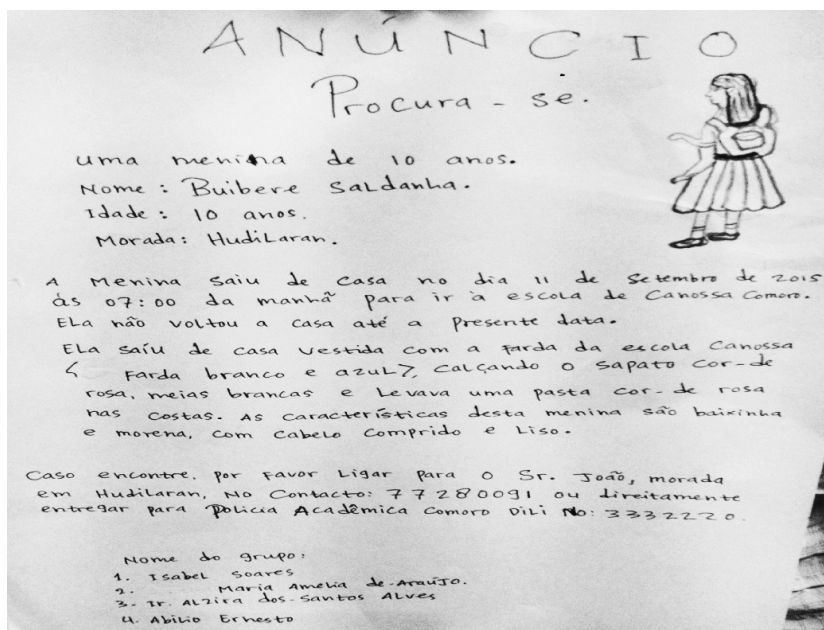


Figura 2 – Produção de texto, gênero – anúncio procura-se

Fonte: Acervo da autora.

Este índice refere-se às matérias do volume 99 (números 251, 252 e 253) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.

Ábaco romano – ensino de matemática – multiplicação – algoritmo.
IBIAPINA, Wilter Freitas. Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 449-468, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Abordagens de ensino – ensino de geometria – revisão sistemática de literatura.

DELMONDI, Natalia Nascimben; PAZUCH, Vinícius. Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 659-686 set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Ações afirmativas – ensino superior – quotas.

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Ações afirmativas – ensino superior – Lei de Cotas.

GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Ações pedagógicas – inclusão – professor de educação especial.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Alfabetização – educação básica – tecnologia da informação e comunicação – formação docente.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Algoritmo – ábaco romano – ensino de matemática – multiplicação.

IBIAPINA, Wilter Freitas. Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 449-468, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Antropologia educacional – epistemologia da educação – fundamentos da educação.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 370-386, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Antropologia escolar – etnografia – metodologia de ensino.

CARNIEL, Fagner; RAPCHAN, Eliane Sebeika. Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 687-699, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Aprendizagem da docência – atividade orientadora de ensino – educação matemática.

POZEBON, Simone; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Atividade orientadora de ensino – aprendizagem da docência – educação matemática.

POZEBON, Simone; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Avaliação educacional – educação superior – Enade.

ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Claudio Rodrigues; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-94, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Bullying – sociologia de la educación – violência en la escuela.

VILLA, Fernando Gil. Bullying ¿una profecía autocumplida? *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 520-536, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Ciências da práxis – pedagogia – pedagogia líquida.

LIMA, Claudia de Medeiros. Pedagogia Líquida: um caminho para a ciência da práxis. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 589-604, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Colonialismo – cultura afro-brasileira – práticas educativas.

ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Complexidade – educação ambiental – educação infantil.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Cultura afro-brasileira – colonialismo – práticas educativas.

ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Culturas da infância – sociologia da infância – narrativas.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A construção social da infância e a "Maricota sem Dona": fragmentos narrativos na pesquisa em educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 555-572, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Currículo – ensino de sociologia – enfermagem.

SANTOS, Elisângela da Silva. O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 633-648, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Currículo – literatura – orientação curricular.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Desafios da educação – educação dos surdos – Exame Nacional do Ensino Médio.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Educación – pedagogía – educación intercultural – escuela indígena.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Educação à distância – educação superior – gênero – inclusão.

BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Educação ambiental – educação infantil – complexidade.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Educação básica – qualidade educacional – políticas educacionais.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Educação básica – tecnologia da informação e comunicação – alfabetização – formação docente.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Educação dos surdos – desafios da educação – Exame Nacional do Ensino Médio.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos

Educação física – estágio profissional – estudante universitário.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Educação infantil – educação ambiental – complexidade.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Educación intercultural – educación – pedagogía – escuela indígena.
SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasilia, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Educação matemática – aprendizagem da docência – atividade orientadora de ensino.

POZEBON, Simone; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Educação superior – avaliação educacional – Enade.

ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Claudio Rodrigues; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-94, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Educação superior – educação à distância – gênero – inclusão.

BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Educación de personas con discapacidad – género – inclusión educativa.

COBEÑAS, Pilar. Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. *RBEP*, Brasilia, v. 99, n. 251, p. 132-147, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Enade – avaliação educacional – educação superior.

ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Claudio Rodrigues; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-94, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Enfermagem – ensino de sociologia – currículo.

SANTOS, Elisângela da Silva. O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 633-648, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Ensino de ciências – meio ambiente – teoria das representações sociais.

CARMO, Tânia do; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; KIOURANIS, Neide Maria Michellan; TRIANI, Felipe da Silva. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Ensino de geometria – abordagens de ensino – revisão sistemática de literatura.

DELMONDI, Natalia Nascimben; PAZUCH, Vinícius. Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 659-686, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Ensino de matemática – ábaco romano – multiplicação – algoritmo.

IBIAPINA, Wilter Freitas. Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 449-468, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Ensino de matemática – ensino fundamental – recurso didático.

PASSOS, Éderson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojoy. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 172-188, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Ensino de sociologia – enfermagem – currículo.

SANTOS, Elisângela da Silva. O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 633-648, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Ensino fundamental – ensino de matemática – recurso didático.

PASSOS, Éderson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojoy. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 172-188, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Ensino superior – ação afirmativa – quotas.

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Ensino superior – ações afirmativas – Lei de Cotas.

GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Ensino superior – estudantes indígenas – políticas afirmativas.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Epistemologia da educação – antropologia educacional – fundamentos da educação.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 370-386, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Escuela indígena – educación – pedagogía – educación intercultural.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Estágio profissional – estudante universitário – educação física.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Estágio supervisionado – formação docente – prática reflexiva.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Estudante universitário – estágio profissional – educação física.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Estudantes indígenas – ensino superior – políticas afirmativas.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Etnografia – antropologia escolar – etnografia - metodologia de ensino.

CARNIEL, Fagner; RAPCHAN, Eliane Sebeika. Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 687-699, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Exame Nacional do Ensino Médio – desafios da educação – educação dos surdos.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Filosofia da educação – pesquisa – perspectivismo ameríndio.

FREITAS, Alexandre Simão. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Formação continuada – gestão em educação especial – pesquisa-ação colaborativo-crítica.

ALMEIDA, Mariangela Lima; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Formação docente – educação básica – tecnologia da informação e comunicação – alfabetização.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Formação docente – estágio supervisionado – prática reflexiva.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Formação docente – identidade – roda de conversa.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Formação docente – núcleos de significação – questão mediadora.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Fundamentos da educação – antropologia educacional – epistemologia da educação.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 370-386, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Gênero – educação superior – educação à distância – inclusão.

BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Gênero – educación de personas con discapacidad – inclusión educativa.

COBENAS, Pilar. Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 132-147, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Gêneros discursivos – produção textual – língua portuguesa – Timor-Leste.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 700-714, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Gêneros textuais – oralidade – proposta curricular.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Gestão em educação especial – formação continuada – pesquisa-ação colaborativo-crítica.

ALMEIDA, Mariangela Lima; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Gestión – internacionalización de la educación – universidad.

PULIDO, Josefa Rodriguez. Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 649-658, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Identidade – formação docente – roda de conversa.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Identidade de gênero – orientação sexual – sindicalismo.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; ORSATO, Andréia; SANTOS, Luciano Pereira dos; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Inclusão – ações pedagógicas – professor de educação especial.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Inclusão – educação superior – educação à distância – gênero.

BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Inclusión educativa – género – educación de personas con discapacidad.

COBENAS, Pilar. Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 132-147, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Internacionalización de la educación – gestión – universidad.

PULIDO, Josefa Rodriguez. Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 649-658, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Lei de Cotas – ações afirmativas – ensino superior.

GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Língua portuguesa – gêneros discursivos – produção textual – Timor-Leste.

GUIMARAES, Joice Eloi. Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 700-714, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Literatura – currículo – orientação curricular.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Meio ambiente – ensino de ciências – teoria das representações sociais.

CARMO, Tânia do; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; KIOURANIS, Neide Maria Michellan; TRIANI, Felipe da Silva. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Metodologia de ensino – antropologia escolar – etnografia.

CARNIEL, Fagner; RAPCHAN, Eliane Sebeika. Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 687-699, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Multiplicação – ábaco romano – ensino de matemática – algoritmo.

IBIAPINA, Wilter Freitas. Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 449-468, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Narrativas – culturas da infância – sociologia da infância.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A construção social da infância e a “Maricota sem Dona”: fragmentos narrativos na pesquisa em educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 555-572, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Núcleos de significação – formação docente – questão mediadora.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Oralidade – gêneros textuais – proposta curricular.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Orientação curricular – currículo – literatura.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Orientação sexual – identidade de gênero – sindicalismo.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; ORSATO, Andréia; SANTOS, Luciano Pereira dos; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Pedagogia – ciências da práxis – pedagogia líquida.

LIMA, Claudia de Medeiros. Pedagogia Líquida: um caminho para a ciência da práxis. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 689-604, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Pedagogía – educación – educación intercultural – escuela indígena.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Pedagogia líquida – ciências da práxis – pedagogia.

LIMA, Claudia de Medeiros. Pedagogia Líquida: um caminho para a ciência da práxis. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 589-604, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Perspectivismo ameríndio – filosofia da educação – pesquisa.

FREITAS, Alexandre Simão. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Pesquisa – filosofia da educação – perspectivismo ameríndio.

FREITAS, Alexandre Simão. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Pesquisa narrativa – pesquisa-formação (auto)biográfica – vídeos (auto)biográficos.

BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza; OSSA, Diego Leandro Marin. A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 469-481, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Pesquisa-ação colaborativo-crítica – formação continuada – gestão em educação especial.

ALMEIDA, Mariangela Lima; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Pesquisa-formação (auto)biográfica – pesquisa narrativa – vídeos (auto)biográficos.

BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza; OSSA, Diego Leandro Marin. A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 469-481, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Políticas afirmativas – ensino superior – estudantes indígenas.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Políticas educacionais – qualidade educacional – educação básica.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Prática reflexiva – estágio supervisionado – formação docente.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Práticas educativas – cultura afro-brasileira – colonialismo.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Produção textual – gêneros discursivos – língua portuguesa – Timor-Leste.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 700-714, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Professor de educação especial – ações pedagógicas – inclusão.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Proposta curricular – oralidade – gêneros textuais.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Qualidade educacional – educação básica – políticas educacionais.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Questão mediadora – formação docente – núcleos de significação.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Quotas – ação afirmativa – ensino superior.

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Recurso didático – ensino de matemática – ensino fundamental.

PASSOS, Éderson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojy. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 172-188, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Revisão sistemática de literatura – abordagens de ensino – ensino de geometria.

DELMONDI, Natalia Nascimben; PAZUCH, Vinícius. Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 659-686, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Roda de conversa – formação docente – identidade.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Sindicalismo – identidade de gênero – orientação sexual.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; ORSATO, Andréia; SANTOS, Luciano Pereira dos; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Sociologia da infância – culturas da infância – narrativas.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A construção social da infância e a “Maricota sem Dona”: fragmentos narrativos na pesquisa em educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 555-572, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Sociologia de la educación – bullying – violência en la escuela.

VILLA, Fernando Gil. Bullying ¿una profecía autocumplida? *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 520-536, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Tecnologia da informação e comunicação – educação básica – alfabetização – formação docente.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Teoria das representações sociais – ensino de ciências – meio ambiente.

CARMO, Tânia do; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; KIOURANIS, Neide Maria Michellan; TRIANI, Felipe da Silva. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Timor-Leste – gêneros discursivos – produção textual – língua portuguesa.

GUIMARAES, Joice Eloi. Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 700-714, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Universidad – gestión – internacionalización de la educación.

PULIDO, Josefa Rodriguez. Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 649-658, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Vídeos (auto)biográficos – pesquisa narrativa – pesquisa-formação (auto)biográfica.

BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza; OSSA, Diego Leandro Marin. A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 469-481, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Violência en la escuela – bullying – sociologia de la educación.

VILLA, Fernando Gil. Bullying ¿una profecía autocumplida? *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 520-536, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

ÍNDICE DE AUTORES

RBEP

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; PENTEADO, Maria Emiliana Lima. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Mariangela Lima; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Sandra Estefânia de; SANTOS, Verônica Gomes dos; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

BATISTA, Paula; BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WERLE, Kelly. A construção social da infância e a "Maricota sem Dona": fragmentos narrativos na pesquisa em educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 555-772, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

BENTO, Maria José Carvalho; ALMEIDA, Mariangela Lima; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza; OSSA, Diego Leandro Marin. A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 469-481, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

BRITO, Patricia Oliveira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

CARMO, Tânia do; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; KIOURANIS, Neide Maria Michellan; TRIANI, Felipe da Silva. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

CARNIEL, Fagner; RAPCHAN, Eliane Sebeika. Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 687-699, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; BARBOSA, Rita Cristiana; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

COBENAS, Pilar. Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 132-147, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; ORSATO, Andréia; SANTOS, Luciano Pereira dos. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; THESING, Mariana Luzia Corrêa. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

DELMONDI, Natalia Nascimben; PAZUCH, Vinícius. Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 659-686, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

DOEBBER, Michele Barcelos; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

DORZIAT, Ana; ROMÁRIO, Lucas; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; ORSATO, Andréia; SANTOS, Luciano Pereira dos; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

FREITAS, Alexandre Simão. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

GASPAR, Mônica; SILVA, Haíla Ivanilda. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 700-714, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

IBIAPINA, Wilter Freitas. Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 449-468, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

KIOURANIS, Neide Maria Michellan; CARMO, Tânia do; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TRIANI, Felipe da Silva. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

LELES, Claudio Rodrigues; ROCHA, Aline Lemes da Paixão; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-94, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

LIMA, Claudia de Medeiros. Pedagogia Líquida: um caminho para a ciência da práxis. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 589-604, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; POZEBON, Simone. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

LÓPEZ, Alejandra Montané; BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; CARMO, Tânia do; KIOURANIS, Neide Maria Michellan; TRIANI, Felipe da Silva. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

MATA, Ednei Aparecido Dias da; GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

NARSIZO, Ana Paula; SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

ORSATO, Andréia; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; SANTOS, Luciano Pereira dos; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

OSSA, Diego Leandro Marin; BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza. A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 469-481, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

PACHECO, Ana Rita; BARROS, Irene; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de educação física. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

PASSOS, Éderson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojoy. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 172-188, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

PAZUCH, Vinícius; DELMONDI, Natalia Nascimben. Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 659-686, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

PEDRON, Cristiane Drebes; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

PICONI, Larissa Bassi; GUERRINI, Daniel; STURION, Leonardo; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

PINO, José Claudio Del; BEDIN, Everton. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula; SANTOS, Jorge Alejandro. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

POZEBON, Simone; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

PULIDO, Josefa Rodriguez. Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 649-658, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

QUEIROZ, Maria Goretti; ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Claudio Rodrigues. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-94, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

RAPCHAN, Eliane Sebeika; CARNIEL, Fagner. Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 687-699, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Claudio Rodrigues; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-94, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

SANTOS, Elisângela da Silva. O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 633-648, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

SANTOS, Luciano Pereira dos; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; ORSATO, Andréia; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAS, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

SILVA, Nazareth Vidal da; ALMEIDA, Mariangela Lima; BENTO, Maria José Carvalho. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

STURION, Leonardo; GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

TAKAHASHI, Eduardo Kojy; PASSOS, Éderson Oliveira. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 172-188, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

TRIANI, Felipe da Silva; CARMO, Tânia do; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; KIOURANIS, Neide Maria Michellan. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 370-386, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

VILLA, Fernando Gil. Bullying, ¿una profecía autocumplida? *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 520-536, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A construção social da infância e a “Maricota sem Dona”: fragmentos narrativos na pesquisa em educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 555-572, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

ZANOTELLO, Marcelo; SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; ORSATO, Andréia; SANTOS, Luciano Pereira dos; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG).

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 370-386, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola, A.

POZEBON, Simone; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Bullying, ¿una profecía autocumplida?

VILLA, Fernando Gil. Bullying, ¿una profecía autocumplida? *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 520-536, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

construção social da infância e a "Maricota sem Dona": fragmentos narrativos na pesquisa em educação, A.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A construção social da infância e a "Maricota sem Dona": fragmentos narrativos na pesquisa em educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 555-572, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, As.

ALMEIDA, Mariangela Lima; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação.

FREITAS, Alexandre Simão. Contribuições do perspectivismo ameríndio para as pesquisas em Filosofia da Educação. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 387-403, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

"Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", sob a ótica dos participantes do Enem 2017. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia, A.

BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza; OSSA, Diego Leandro Marin. A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 469-481, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

educação ambiental na Educação Infantil: a partir dos saberes de Morin, A.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil: a partir dos saberes de Morin. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica.

ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 429-448, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares, O.

SANTOS, Elisângela da Silva. O ensino de sociologia nos cursos de enfermagem: discutindo possibilidades curriculares. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 633-648, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano.

IBIAPINA, Wilter Freitas. Ensino do algoritmo de multiplicação por intermédio do ábaco romano. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 449-468, maio/ago. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAS, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física, A.

BARROS, Irene; PACHECO, Ana Rita; BATISTA, Paula. A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 605-632, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade.

ROCHA, Aline Lemes da Paixão; LELES, Claudio Rodrigues; QUEIROZ, Maria Goretti. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-94, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão.

PENTEADO, Maria Emiliania Lima; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Formação docente e questão mediadora: uma proposta em discussão. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 537-554, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino.

GUIMARAES, Joice Eloi. Formação docente em Timor-Leste: prática e reflexão sobre gêneros discursivos e ensino. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 700-714, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB.

BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente.

BEDIN, Everton; PINO, José Claudio Del. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones.

PULIDO, Josefa Rodriguez. Internacionalización y gestión integral en la institución superior: visión actual e implicaciones. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 649-658, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador.

COBEÑAS, Pilar. Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil, O.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica, A.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica, Os.

ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas, Um.

DELMONDI, Natalia Nascimben; PAZUCH, Vinícius. Um panorama teórico das tendências de pesquisa sobre o ensino de transformações geométricas. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 659-686, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

Pedagogia Líquida: um caminho para a ciência da práxis.

LIMA, Claudia de Medeiros. Pedagogia Líquida: um caminho para a ciência da práxis. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 589-604, set./dez. 2018. Seção: Estudos.

proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações, As.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang.

SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, jan./abr. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores.

PASSOS, Éderson Oliveira; TAKAHASHI, Eduardo Kojy. Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 172-188, jan./abr. 2018. Seção: Estudos.

Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais.

CARMO, Tânia do; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; KIOURANIS, Neide Maria Michellan; TRIANI, Felipe da Silva. Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre problemas ambientais. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 313-330, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica, A.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018. Seção: Estudos.

Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula.

CARNIEL, Fagner; RAPCHAN, Eliane Sebeika. Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. *RBEP*, Brasília, v. 99, n. 253, p. 700-714, set./dez. 2018. Seção: Relatos de Experiência.

AGRADECIMENTOS

The logo for the journal RBEP, consisting of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, set against a solid black square background.

[http://dx.doi.org/ 10.24109/2176-6681.rbep.99i253](http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i253)

Os números 251, 252 e 253 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondentes ao volume 99, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc* (01/08/2017 a 31/07/2018):

Angela Coletto Morales Escolano
Angelo Ricardo de Souza
Adolfo Antonio Hickmann
Adreana Dulcina Platt
Adriano-Souza Senkevics
Alexandre Peres
Alexandre Ramos Azevedo
Alexsandro da Silva
Alice Casimiro Lopes
Alípio Márcio Dias Casali
Alonso Bezerra de Carvalho
Amalia Cristina Abreu Artes
Amadeu Moura Bego
Amali Mussi
Ana D'arc Martins de Azevedo
Ana de Fátima Sousa Abranches
Ana Maria Petraitis Liblik

Ana Karina Leme Arantes
 Ana Maria Iório Dias
 Ana Valéria de Figueiredo da Costa
 Andréa Rosana Fetzner
 Angela Marta Pereira das Dores Savioli
 Angela Beatriz Cavalli
 Angela Chuvas Naschold
 Antônio José Lopes
 Antonio Hilario Aguilera Urquiza
 Armando Amorim Simões
 Augusto Marques de Castro Oliveira
 Beatriz de Basto Teixeira
 Betânia Tenório Soares da Rocha
 Carla Ariela Rios Vilaronga
 Carlos Alex de Cantuária Cypriano
 Carlos Roberto de Moraes
 Carlos Augusto de Medeiros
 Carlos Herold Jr
 Carmem Lucia Artioli Rolim
 Carmo Thum
 Celeste Azulay Kelman
 Celia Magalhães de Souza
 Celina Aparecida Almeida Pereira Abar
 Celso do Prado F. de Carvalho
 César Augusto Minto
 Cibele Schwanke
 Cinthya Costa Santos
 Cinthya Martins Torres Melo
 Cintia Santos Diallo
 Claudia Pereira Vianna
 Cláudio Roberto Meira de Oliveira
 Cleonice Terezinha Fernandes
 Cristina Batista Araújo
 Cristovam da Silva Alves
 Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
 Débora de Barros Silveira
 Donald Bello de Souza
 Douglas dos Santos Taborda
 Edilza Laray de Jesus
 Edione Teixeira de Carvalho
 Edugas Lourenço Costa
 Elaine Teresinha Dal Mas Dias
 Eliana Bhering
 Eliana Povoas Brito
 Eliane Elias Ferreira dos Santos
 Elinilze Guedes Teodoro
 Elisabeth Barolli
 Elizabeth Yu Me Yut Gemignani
 Emerson de Pietri
 Emmanuel Ribeiro Cunha
 Enio Waldir da Silva
 Eva Maria Siqueira Alves
 Fabiana Silva Fernandes
 Fábio Camargo Abdalla
 Fernanda Christina dos Santos
 Fernando Goulart Rocha
 Flávia dos Santos Soares
 Flavia Obino Correa Werle
 Flávio Caetano da Silva
 Francisco das Chagas Rodrigues da Silva
 Francisco Pereira de Oliveira
 Frederico Ayres de Oliveira Neto
 Gilberto Icle
 Gilson Catussi
 Guilherme Veiga Rios
 Gustavo Henrique Moraes
 Gustavo Cunha Araujo
 Helga Loos Sant'Ana
 Ieda Maria Giongo
 Ilse Abegg
 Inara Barbosa Leão
 Itale Luciane Cericato
 Ivana Libertadoira Borges Carneiro
 Ivone Martins de Oliveira
 Jacira Helena do Valle Pereira
 Jadson Justi
 Jairo Antônio Paixão
 Jane Bittencourt
 Janete Maria Lins de Azevedo
 Jarina Fernandes
 Joana Paulin Romanowski
 João Alberto Steffen Munsberg
 João Luiz Horta Neto
 João Alberto da Silva
 João G. C. Chiminazzo
 João Luiz Gasparin
 Josefa Lúcia Costa Pereira
 José Vaidergorn
 Julio Cesar Godoy Bertolin
 Karla Cunha Pádua
 Kleber Adão
 Leandra Bôer Possa
 Léia Teixeira Lacerda
 Leila Bijos

Ligia Karam Corrêa de Magalhães
Lílian do Valle
Lourdes Carril
Lucelida de Fatima Maia da Costa
Luci Regina Muzzeti
Luís Américo Silva Bonfim
Luiz Antonio Gomes Senna
Luiz Carlos Zalaf Caseiro
Luiz Fernando Conde Sangenis
Luiz Carlos Santana
Luiz Gustavo Bonatto Rufino
Maévi Anabel Nono
Manoel Osmar Seabra Junior
Manuel Gonçalves Barbosa
Mára Lúcia Fernandes Carneiro
Mara Darcanchy
Marcelo Loures dos Santos
Marcelo Magalhães Foohs
Marcelo Pereira Bergamaschi
Marcelo Souza
Márcia Gorett Ribeiro Grossi
Márcia Buss Simão
Márcia Denise Pletsch
Marcia Moraes
Marcia Rodrigues de Souza Mendonça
Marcos Antonio Braga de Freitas
Marcos Garcia Neira
Marcus Vinicius da Cunha
Margarete Knoch
Maria Aparecida Lima dos Santos
Maria Celeste R. F. Souza
Maria Clara Di Pierro
Maria Cristina de Senzi Zancul
Maria Cristina dos Santos Bezerra
Maria Cristina Souza de Albuquerque
Maranhão
Maria das Neves Magalhães Pinheiro
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira
Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Maria Helena Bonilla
Maria Helena Camara Bastos
Maria Inéz Oliveira Araujo
Maria José Ferreira da Silva
Maria José Silva Fernandes
Maria Madalena Dullius
Maria Regina Guarnieri
Maria Zélia Borba Rocha
Maria Zeneide C. M. de Magalhães de Almeida
Maria Aparecida Santana Camargo
Maria Cristina Moreira
Maria Cristina Ribas
Maria Fátima Souza
Mariângela Graciano
Maria Nobre Sampaio
Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Marina Caprio
Mário Lopes Amorim
Marisa Rosâni Abreu da Silveira
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Marlos Bessa Mendes da Rocha
Marta Regina Brostolin
Marta Nörnberg
Marta Regina Silva
Maurício Abdalla Guerrieri
Maurício Cesar Vitoria Fagundes
Miguel Alfredo Orth
Milton Rosa
Moacir Fernando Viegas
Mônica de La Fare
Moysés Kuhlmann Júnior
Mozart Linhares da Silva
Naidson Clayr Santos Ferreira
Nelson de Luca Pretto
Neusa Lopes Bispo Diniz
Ney Luiz Teixeira Almeida
Nilson Rogério Silva
Norinês Panicacci Bahia
Norma Georgina Gutierrez Serrano
Núbia Pereira Paiva
Ormezinda Maria Ribeiro
Patricia Vasconcelos Almeida
Paula Ramos de Oliveira
Paulo Evaldo Fensterseifer
Paulo Cezar Faria
Paulo Cesar Gomes
Paulo França Santos
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Philippe Pomier Layrargues
Protasio Paulo Langer
Raquel Fontes Borghi
Regina Lúcia Cerqueira Dias
Regina Célia Couto
Reginaldo Fernando Carneiro

Reinaldo dos Santos
 Reinaldo Portal Domingo
 Remi Castioni
 Renata Camacho Bezerra
 Renato Francisco Marques
 Ricardo Fajardo
 Ricardo Gauche
 Rita de Cássia Prazeres Frangella
 Rita Buzzi Rausch
 Rita de Cássia Pereira Lima
 Robson dos Santos
 Robson Luiz França
 Rodrigo Manoel Dias da Silva
 Rogério Dias Renovato
 Rogério Diniz Junqueira
 Rogério Rodrigues
 Romualdo Luiz Portela de Oliveira
 Ronaldo Castro D'Ávila
 Ronei Ximenes Martins
 Ronice Muller de Quadros
 Rosane Carneiro Sarturi
 Rosângela Aparecida Hilário
 Rosângela Malachias
 Rosângela Soares
 Roseli Rodrigues de Mello
 Ruth Gonçalves de Faria Lopes
 Ruy Ferreira
 Salua Cecilio
 Sandra Regina Oliveira Garcia
 Sergio Antunes Almeida
 Sheila Denize Guimarães
 Silvana Maria Blascovi Assis
 Silvana Vilodre Goellner
 Simone de Fátima Flach
 Simone Silva Alves
 Solange Castellano Fernandes Monteiro
 Solange Faria Prado
 Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes
 Solange Kimie Ikeda Castrillon
 Sonia Cristina Soares Dias Vermelho
 Suelen Bomfim Nobre
 Suely Scherer
 Susana Soares Tozetto
 Tais Moura Tavares
 Tânia Baier
 Tânia Guedes Magalhães
 Tássia Cristina da Silva Pinheiro
 Tatiana Galieta
 Terezinha da Conceição Costa-Hübes
 Thaís Cristina Rodrigues Tezani
 Theresa Adrião
 Tiago Duque
 Uyguaciara Veloso Castelo Branco
 Wagner Bernal Barbeta
 Valeria de Oliveira Roque Ascenção
 Valéria Marques de Oliveira
 Valmir Pereira
 Vanda Mendes Ribeiro
 Vanessa Petró
 Vânia Alves Martins Chaigar
 Vânia Lisa Fischer Cossetin
 Vânia Medeiros Gasparello
 Verilda Speridião Kluth
 Verônica Maria de Araújo Pontes
 Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
 Virgínia Pereira da Silva de Ávila
 Viviane Castro Camozzato
 Waldir Ferreira de Abreu
 Walter Matias Lima
 Wanderlice da Silva Assis
 Wilma de Nazaré Baía Coelho
 Windyz Brazão Ferreira
 Wivian Weller
 Zulind Luzmarina Freitas

DIRETRIZES PARA AUTORES

**RBEP**

A RBEP publica apenas artigos e resenhas inéditos. É uma publicação de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto, permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas com base nas diretrizes do *Comitê on Publication Ethics (COPE)* e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

1 – Submissão

Os artigos e resenhas são encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções estão disponíveis em www.rbep.inep.gov.br. Para submeter um trabalho, faça seu cadastro e em seguida clique no *link* "Acesso".

2 – Tipos de textos aceitos na RBEP

2.1 - "Estudos" – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e

adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:

- a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados.
- b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema e questão de relevância para a área de educação.

2.2 - “Relatos de Experiência” – artigos teórica e metodologicamente fundamentados, contextualizados historicamente, oriundos de projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados:

2.3 - “Resenhas” – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

3 – Normas Gerais para apresentação dos Originais

3.1 - **Idiomas:** os artigos podem estar redigidos em português, espanhol ou inglês.

3.1.1 - Os artigos em espanhol ou inglês devem ser submetidos devidamente revisados por especialista na língua.

3.2 - **Autoria:**

3.2.1 - O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas.

3.2.2 - Consideram-se autores na RBEP aqueles que tenham contribuído de forma substancial em todas as seguintes etapas do trabalho:

- (1) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;
- (2) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
- (3) aprovação final da versão submetida.

- 3.2.3 - Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa *etc.*), deve-se anexar como documento suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais de cada um. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado denominado "Colaborações".
- 3.2.4 - A identificação de autoria do artigo deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. Recomenda-se o uso do formato "XXX" em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, que possam identificar a autoria.
- 3.2.5 - É preciso remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades, no Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.
- 3.2.6 - Todos os autores do artigo devem ser cadastrados no ato da submissão no sistema da revista. Em *nenhuma* hipótese serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.
- 3.2.7 - Será respeitado o prazo de 24 meses para a publicação de outro artigo do mesmo autor. Portanto, artigos em avaliação de autores recém-publicados serão arquivados para que o autor possa submeter seu trabalho a outras revistas.
- 3.2.8 - Uma vez que o trabalho é aceito para publicação, os autores cedem automaticamente seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- 3.2.9 - A RBEP reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade da revista.
- 3.3 - **Mídia:** os originais devem ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave e referências nos três idiomas).
- 3.3.1 - Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

- 3.3.2 - O original deve ser formatado conforme *template* disponível em <http://download.inep.gov.br/rbep/2018/templaterbep.doc>.
- 3.3.3 - Atenção: o nome dos arquivos enviados não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 3.4 - **Fonte:** Times New Roman, em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.
- 3.5 - **Ilustrações:** as imagens devem possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem vir em *preto e branco* e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 3.6 - **Título:** o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês e espanhol.
- 3.7 - **Resumos:** os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 3.7.1 - Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso) e a natureza do problema tratado.
 - b) Objetivo – o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho.
 - c) Justificativa – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado.
 - d) Metodologia – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como estes foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.
 - e) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

3.8 - **Palavras-chave:** os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação*, disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/thesaurus-brasileiro-da-educacao>, – e devem vir traduzidas para o inglês e o espanhol.

3.9 - **Citações:** as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

3.9.1 - As citações diretas com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

3.9.2 - As citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.

3.9.3 - A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

3.9.4 - A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.

3.9.5 - A omissão de referência de citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 7.2).

3.10 - **Notas:** as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem ser feitas no texto.

3.11 - **Referências bibliográficas:** as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6023.

3.11.1 - Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

3.11.2 - Todos os endereços de páginas na internet (URLs) incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.

3.12 - **Siglas:** as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.

3.13 - **Destaques:** o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

4 – Normas para submissão de resenhas

4.1 - Em relação aos aspectos formais, as resenhas devem seguir as mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:

- a) possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
- b) apresentar, no máximo, dois autores.

5 – Avaliação por pares

5.1 - Os artigos são avaliados por consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da Editoria Científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica para garantir imparcialidade na avaliação.

5.2 - Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são:

- Questões gerais referentes à forma (sequência lógica, coerência interna, clareza na argumentação, qualidade do resumo, adequação de citações e referências).
- Questões referentes ao conteúdo (importância do tema abordado, definição da questão principal, contribuição para o campo de estudo, definição de método/amostra, se for o caso, estrutura, desenvolvimento e conclusão do trabalho).

5.3 - Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
- Correções obrigatórias – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é rejeitado.

- 5.4 - A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP. O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais" (item 3) é imprescindível para a publicação do artigo.
- 5.5 - Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.
- 5.6 - Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da revista.

6 – Agradecimentos

- 6.1 - Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.
- 6.2 - Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.
- 6.3 - Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão.

7 – Diretrizes Éticas

- 7.1 - **Originalidade:** a submissão de um original implica que o trabalho:
 - a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
 - b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
 - c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.
- 7.1.2 - Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.
- 7.2 - **Detecção de plágio:** para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao software de detecção de plágio *Similarity Check*.

- 7.2.1 - Uma vez identificado plágio, o autor ficará impedido de submeter novo artigo à Revista por um período de 24 meses.
- 7.3 - **Publicação redundante (autoplágio):** não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou apropriar-se de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor, salvo as situações previstas em 7.1.
- 7.3.1 - Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à RBEP.
- 7.4 - **Análise de má conduta científica:** todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica.
- 7.5 - **Política de retratação:** caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a RBEP poderá adotar as seguintes medidas:
- a) advertir o autor;
 - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
 - c) retirar o artigo da revista *on-line*, no caso de artigo já publicado;
 - d) dar publicidade na Revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.