

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(10)

v. 10, n. 2, maio/ago. 2021

di
e
n
s
O
t
r
a
e
r
a
e

(10)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA

Liane Castro de Araujo

EDITORAS ASSOCIADAS

Fátima Aparecida de Souza
Maria Cecília de Paula Silva
Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Flávia Rosa, Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

www.revistaentreideias.ufba.br

www.faced.ufba.br

A Revista *entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Liane Castro de Araujo - Editora

Editoras Associadas: Fátima Aparecida de Souza, Maria Cecília de Paula Silva, Vanessa Sievers de Almeida

Editora colaboradora: Marta Lícia Teles Brito de Jesus

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

António Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica,

Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo (editora)

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza (editora associada)

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 10, n. 2, maio/ago. 2021





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Silvana Pereira da Silva Designer - ME

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educação Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex – Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América

Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista *entreideias* [recurso eletrônico] : educação, cultura e sociedade. - Vol. 8, n. 3 (set/dez. 2019)- . - Dados eletrônicos. - Salvador : UFBA, Faced, 2019-

Quadrimestral.

Título anterior: Revista da FAGED (1994-2011).

Descrição baseada em: vol. 8, n. 3 (set/dez 2019).

Acesso em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/issue/view/1953>

ISSN: 2317-1219 (online).

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370 - 23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Maria Auxiliadora da Silva Lopes - CRB-5/1524

Sumário

Os Olhares dos Mestrandos do MPEJA sobre a Inclusão no Ambiente Escolar da EJA

Julimar Santiago Rocha,
Débora Regina Oliveira Santos,
Patrícia Carla da Hora Correia

9

A educação sobre drogas e as limitações do paradoxo da indústria da cerveja

Renato Augusto Silva Monteiro

31

Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes

Sandra Felício Roldão
Jacques de Lima Ferreira
Veronica Branco

49

Saberes e práticas docentes na formação continuada: análises de teses da Colômbia

Célia de Fátima Rosa da Veiga
Fabiola dos Santos Kucybala
Vera Lucia Felicetti

71

Estudantes de uma escola do campo e a cultura digital

Alexandre Leite dos Santos Silva
Gardner de Andrade Arrais
Jean Felipe Vieira

93

O mais historiador dos sociólogos: Norbert Elias entre a generalização sociológica e a diferenciação histórica

Ione Ribeiro Valle

115

Desenvolvimento Profissional Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste: uma Revisão Integrativa

Thaidys da Conceição Lima do Monte
Heraldo Simões Ferreira
Giovana Maria Belém Falcão

133

Corpo e aprendizagem informal

Body and informal learning

Cuerpo y apendizaje informal

Reiner Hildebrandt-Stramann

153

**Resenha Crítica da tese de doutorado de
Cássia Hack sobre a formação de professores
de educação física no Brasil**

Matheus Lima de Santana

167

Instruções para os autores

173

Artigos

Os olhares dos discentes do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA

Resumo: Este estudo parte da necessidade da discussão acerca da formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É fruto da inquietação das pesquisadoras durante experiência no Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), ao refletir sobre as contribuições para o processo inclusivo nas escolas, na referida modalidade, bem como as práticas em defesa do direito à educação para todos. A problemática abordada nesse artigo foi sobre o olhar que os mestrandos têm sobre a inclusão no ambiente escolar na EJA. O objetivo geral foi investigar a visão que os discentes do Mestrado Profissional, oferecido por uma universidade pública baiana, têm sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA. Os objetivos específicos foram: discutir a educação inclusiva, analisando a inclusão no ambiente escolar da EJA; elencar as atividades pedagógicas desenvolvidas para tais grupos na EJA pelos mestrandos na perspectiva da educação inclusiva. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa com pesquisa de campo, envolvendo 22 sujeitos, e uso de questionário para coleta das informações. Os resultados apontam que a investigação viabiliza o suporte teórico necessário ao mestrando, que deseja fortalecer a sua prática educativa no ambiente escolar da EJA. Conclui-se também que o uso de práticas inclusivas fortalecerá a construção da autonomia e a emancipação dos sujeitos em busca da garantia de direitos a todos.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação acadêmica; educação de jovens e adultos.

Julimar Santiago Rocha

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

rocha.juli12@hotmail.com

Débora Regina Oliveira Santos

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

deborareginaos@hotmail.com

Patrícia Carla da Hora Correia

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

patricia@inclusaodahora.com.br

Introdução

O resultado das discussões acerca da inclusão, na atualidade, aponta caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, indistintamente. Apesar de a temática ser discutida desde os primórdios, constitui-se ainda um desafio. Essas reflexões enriquecem tanto a educação inclusiva, como a formação de uma cultura dos direitos humanos. Entendemos a inclusão escolar como um projeto inovador, embora permeado de complexidade, uma vez que demanda a gestação de uma mentalidade inclusiva, passando por questões subjetivas.

O paradigma da inclusão defende o direito a educação para todos, bem como celebra a diversidade humana e as diferenças individuais como meios de contribuir para a formação cidadã. Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e colocar em prática os meios pelos quais ela verdadeiramente se efetive. O que nos moveu para esse estudo foi a inquietação durante a experiência como alunas e/ou professoras do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) ao refletirmos sobre as nossas contribuições para o processo inclusivo nas escolas, em particular, as que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A referida inquietação acerca do processo inclusivo nas escolas de EJA nos conduziu a questionar: qual o olhar que os alunos(as) do MPEJA, turma 4, têm sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA? O nosso principal objetivo foi investigar a visão que os referidos discentes possuem sobre esse tema. Os objetivos específicos traçados foram: discutir a educação inclusiva analisando a inclusão no ambiente escolar da EJA; identificar os grupos considerados como inclusão no espaço escolar em que os mestrandos do MPEJA estão inseridos e elencar as atividades pedagógicas desenvolvidas para tais grupos na EJA, pelos mestrandos na perspectiva da educação inclusiva.

Respaldamos teoricamente o artigo, tendo como principais autores: Rodrigues (2006) que discute a inclusão na atualidade lançando sementes para a verdadeira inclusão escolar; Sasaki (2002) que aponta o cuidado com a linguagem para a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva; Dantas (2016) que trata do MPEJA e da formação do professor da EJA.

O trabalho está organizado de modo que a introdução revela a problemática central e a justificativa do trabalho. Em seguida, o percurso metodológico e caracterização dos sujeitos da pesquisa. Depois uma primeira reflexão sobre a educação inclusiva no ambiente escolar da EJA. Posteriormente, abordamos a formação dos mestrandos do MPEJA para o fortalecimento da inclusão escolar na EJA. Na última seção intitulada “O processo de inclusão na EJA sob a ótica dos mestrandos”, discutimos os resultados obtidos através da pesquisa. Finalizamos com considerações, seguidas pelas referências do estudo.

Percurso metodológico

A trajetória metodológica escolhida para esta investigação foi a abordagem qualitativa de pesquisa, a pesquisa de campo enquanto procedimento técnico e o questionário para coleta de dados. Adotamos a pesquisa qualitativa por concordar com Minayo (2003) quando afirma que este tipo de estudo busca informações mais subjetivas, considerando as especificidades dos sujeitos e do universo da investigação. Ela possibilita descobrir o porquê das coisas e dos fenômenos, aprofundando-se no significado das ações e relações humanas.

Quanto ao procedimento técnico escolhemos a pesquisa de campo que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e(ou) documental, se realiza coleta de dados junto as pessoas (FONSECA, 2002). Tem como objetivo conseguir informações e(ou) conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta. A pesquisa de campo permite o pesquisador conhecer a realidade empírica por meio das concepções teóricas que embasam o estudo. Percorre três fases: pesquisa bibliográfica sobre o objeto em questão, definição da técnica para a coleta de dados, e a escolha dos sujeitos.

No intuito de aprofundarmos nosso conhecimento acerca da inclusão escolar e da EJA elegemos como lócus da pesquisa o Programa de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), buscando elucidar a seguinte questão de investigação: qual o olhar que os alunos do MPEJA, turma 4 têm sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA?

Esse Programa Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi aprovado com nota 3 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2012. Começou a funcionar em agosto de 2013, sendo o primeiro Mestrado Profissional em EJA do Brasil. Atualmente foi avaliado com nota 4.

O programa tem como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política, e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da EJA, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área. Possui um currículo diversificado distribuído em três Áreas de Concentração, que podem gerar diversas linhas de

pesquisa, a saber: Educação, Meio Ambiente e Trabalho; Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Até o presente momento, aconteceram sete processos seletivos de alunos para a constituição das turmas. Esta pesquisa escolheu como público-alvo os(as) mestrandos(as) da turma 4, constituída por 33 alunos(as). Esses estudantes são oriundos da capital baiana (Salvador) e dos municípios do interior da Bahia. A sua maioria é professor(a) que assume algumas funções como: docente, diretor(a) escolar, e coordenador(a) pedagógico(a). Alguns atuam em outras áreas, assumindo a função de jornalista, advogado(a), artista plástico(a) e assistente social.

Para responder à questão inicial e coletar os dados da investigação escolhemos aplicar um questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2006), o questionário é um instrumento de coleta de dados formado por uma lista de perguntas abertas, fechadas ou de múltipla escolha, que possibilita o informante responder por escrito sem precisar da presença do pesquisador. Assim, acreditamos que este instrumento foi a forma mais viável dado que os sujeitos da pesquisa moram em diversos municípios.

Destacamos que as perguntas buscaram corresponder aos objetivos traçados pelo estudo. O questionário foi construído no *Google forms*, contendo perguntas fechadas e abertas, e enviado por *e-mail* para 31 mestrandos, já que 2 discentes são as pesquisadoras deste estudo. Dos 31 questionários distribuídos, obtivemos somente a devolução por 22 discentes. Com o intuito de garantir o sigilo, a identidade dos sujeitos não será divulgada. Os discentes serão nomeados pela letra M acrescida de um algarismo.

Educação inclusiva no ambiente escolar da EJA

A educação afirma-se como um direito social a partir da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Em seu art. 205 traz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988) Nesse contexto, encontramos de forma explícita

o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, à educação.

Na década de 1990, encontramos vários movimentos para a garantia da educação para todos, inclusive com iniciativas de caráter internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Durante a referida conferência houve o lançamento da Declaração Mundial da Educação para Todos que preconiza a universalização da Educação Básica para todos, a redução do analfabetismo do adulto para a metade do índice da década e, a eliminação das diferenças existentes entre os gêneros.

Outros documentos que asseguram o direito da educação para todos os sujeitos derivam dela, como por exemplo, a Declaração de Salamanca, de 1994. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em fins de 1996, acompanhada posteriormente das Diretrizes Curriculares Nacionais, através do Parecer nº 11/2000, reforçam o direito à Educação de Jovens e Adultos. Com o objetivo de garantir os direitos preconizados, emergem políticas públicas que orientam a melhoria da qualidade da educação a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

A partir de 2000, o princípio inclusivo torna-se um imperativo em todo e qualquer sistema de ensino, passando a organizar a sociedade. Em 2011, a antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), torna-se: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Ao falarmos sobre inclusão faz-se necessário imaginar quantos olhares seriam necessários para captar a complexidade deste tema. De acordo com Acorsi (2010, p. 121) “ao tomarmos a inclusão como o assunto do momento, é interessante pensarmos sobre ela, buscando suas possíveis significações para então operar com as representações que ela carrega”. Sendo a diversidade um fator inerente a todos os seres vivos, falar de inclusão conduz-nos à reflexão sobre este conceito que, embora aceito pela maioria das pessoas como aquilo que deve ser, suscita sempre muitas dificuldades na sua implementação.

O conceito que adotamos de inclusão nos remete para a garantia de direitos a todos os indivíduos indistintamente, respeitando as suas singularidades e diversidades. Defendemos a igualdade de oportunidades para todos, de forma a promover o respeito mútuo e de eliminar as barreiras impostas pela sociedade, para que todos os indivíduos possam participar dela ativamente. A nomenclatura que utilizamos nos conceitos “[...] expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas[...]” (SASSAKI, 2002, p. 5) Portanto, a implantação de uma sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem e com os conceitos utilizados.

Todos são convocados a fazer parte da escola, incluindo nesse universo, as pessoas com deficiência, todas as outras singularidades relacionadas à etnia, orientação sexual, opção religiosa, classe social, entre outras. Na educação inclusiva, o conviver com as multiplicidades dos sujeitos além de enriquecer o aprendizado, oportuniza o exercício do respeito mútuo, da convivência pacífica, e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar nossa sociedade.

Para Rodrigues (2006), a inclusão em educação seria antes de qualquer coisa rejeitar a exclusão de todo e qualquer aluno da comunidade escolar. A inclusão escolar implica, portanto, em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas os demais, para a garantia de seus direitos em busca da igualdade.

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos, através do exemplo, que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. (STAINBACK, 1999, p. 26-27)

Ao falarmos de inclusão escolar neste estudo nos referimos a um direito inalienável para todos os sujeitos, em todos os segmentos de ensino e modalidades, garantindo a esses o exercício pleno da cidadania. O desafio da contemporaneidade encontra-se, portanto, na efetivação das políticas, principalmente quando nos referimos a uma modalidade de ensino que sempre esteve à margem dos investimentos do governo. Ireland (2016) aponta para a complexidade do fenômeno da invisibilidade que afeta os sujeitos que compõem

a EJA, sugerindo que essa modalidade é a que enfrenta maiores desafios para a garantia do direito à educação.

Dentro dessa população educacionalmente invisível há vários segmentos que sofrem de uma marginalização e de uma vulnerabilidade que os fazem mais invisíveis ainda. Embora seja possível elencar uma lista desses segmentos, aqui citamos três exemplos que consideramos emblemáticos: as pessoas com deficiência, as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade e as pessoas idosas. (IRELAND, 2016, p. 217)

De acordo o pensamento do referido autor, nos deparamos com o seguinte questionamento: como desenvolver atividades inclusivas na EJA com sujeitos tão diversos que a compõem, de forma a dar visibilidade a todos, sem distinção? No próximo tópico abordaremos a importância da formação docente para o fortalecimento da EJA e como o MPEJA vem colaborando nesse processo.

Formação dos mestrandos do MPEJA para o fortalecimento da inclusão escolar na EJA

A formação docente para os professores que atuam na EJA nunca se constituiu uma pauta emergente nas políticas públicas brasileiras. Contudo, é visível a necessidade desse tema no campo de debate na área educacional do mundo contemporâneo. Cotidianamente, os professores são convidados a enfrentar os desafios do ambiente escolar, sendo pressionados por mudanças nas práticas pedagógicas para atender às peculiaridades dos sujeitos que compõem esta modalidade de ensino. Acreditamos que a formação docente colabora com este profissional no sentido de possibilitar uma investigação sobre as características deste universo plural. De acordo com esse pensamento, Dantas (2016, p. 131) afirma:

A preocupação com a educação e formação de professores vem aparecendo como uma questão crucial no mundo contemporâneo pressionado pelas demandas e necessidades dos grupos sociais que compõem a sociedade, que clamam por melhores condições de trabalho e qualidade de vida, por acesso à escolaridade gratuita, por ascensão no mundo do trabalho. A pauta emergente nas discussões é a educação de jovens e

adultos e o cenário da formação de professores que atuam nesta modalidade educativa.

Para a referida autora, precisamos debruçar nosso olhar para a EJA como também refletirmos sobre o processo formativo deste profissional que lida com vários grupos sociais que buscam, sobretudo, qualidade de vida. Pensar nesta perspectiva requer compreender a diversidade que compõe o cenário da EJA: homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, mães, filhos, avós, trabalhadores, desempregados, donas de casa, itinerantes, negros, índios, ciganos, pessoas com deficiências, sem-terra, homossexuais, bissexuais, heterossexuais, católicos, espíritas, evangélicos, candomblecistas e demais sujeitos plurais.

É partindo deste contexto que ressaltamos que o sucesso do aluno parte da compreensão, por parte do professor, de que as turmas são heterogêneas e que, nessa desigualdade se promove um aprendizado significativo. Assim, surge a importância de colocarmos em pauta na estrutura formativa do profissional o estudo da educação inclusiva como viés para o fortalecimento da EJA. Desta forma se possibilitará ao docente lidar com as diferenças e atender às necessidades de todos os sujeitos do universo escolar.

Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem: inclusão! (MANTOAN, 1997, p. 8)

Nessa direção, partimos da perspectiva de que o professor precisa educar para humanização. Humanizar as pessoas do ambiente educativo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Dessa forma, na condução das assim como, temas direcionados para a viabilização da inclusão escolar.

Com o objetivo de atender a esta demanda foi que se efetivou a política pública de formação para este profissional através da implantação, no ano de 2013, do Programa de Pós-Graduação na modalidade de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da UNEB, sendo pioneira no Brasil. Desenvolvido no Departamento de Educação (DEDC) – *campus* I, com a carga horária de 840 horas, nos turnos vespertino e noturno, abrange

três áreas de concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Novas Tecnologias.

Para Dantas (2016, p. 143) “O MPEJA visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais”. Segundo a autora, o referido mestrado tem como objetivo qualificar profissionais da área para atender às especificidades da EJA, investindo na capacidade científica, pedagógica, metodológica, política, técnica e ética, potencializando sua atuação enquanto professor, gestor, formador ou pesquisador.

A oferta de vagas para a quarta turma aconteceu em 2016.2, oferecendo 33 vagas. A curiosidade desta pesquisa é saber os olhares dos mestrandos que compõem esta turma sobre inclusão escolar, refletindo desta forma o propósito estabelecido pelo programa e os desafios enfrentados pelos sujeitos que vivenciam o universo escolar da EJA.

Ressaltamos que a matriz curricular do programa comporta vários componentes na perspectiva inclusiva, mas, neste estudo enfatizamos o componente curricular “Cidadania, Inclusão e Ética na Educação de Jovens e Adultos” com a carga horária de 45 horas e 3 créditos, e que compõe o núcleo comum. A ementa faz referência à educação inclusiva ao tratar das políticas públicas de inclusão da minoria; medidas legais e políticas adotadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem; análise das mazelas enfrentadas pela educação, dentre elas a “exclusão” e a evasão escolar. No próximo tópico faremos uma discussão sobre a temática inclusão escolar sob a ótica dos mestrandos do MPEJA – turma 4.

O processo de inclusão na eja sob a ótica dos mestrandos

Analisamos, nesta seção, os resultados da pesquisa sobre a visão que os alunos do MPEJA, turma 4, têm sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA. Para isso refletimos sobre as informações coletadas através das perguntas dos questionários com base na fundamentação teórica mencionada nos tópicos anteriores. Os sujeitos não serão nomeados por questão ética, sendo identificados pela letra maiúscula M seguida de um algarismo de forma crescente. As perguntas foram agrupadas de modo a

formar três temáticas: Inclusão escolar na EJA; Procedimentos didáticos na EJA na perspectiva da educação inclusiva, e, Contribuições do MPEJA no processo inclusivo.

A primeira temática parte do pressuposto da inclusão como princípio para todos indistintamente, refletindo tanto sobre o seu conceito, como também quais grupos e pessoas eles identificam como partícipes ativos no espaço escolar onde atuam. Na segunda temática, tratamos dos Procedimentos didáticos na EJA na perspectiva da educação inclusiva, na qual buscamos compreender como os sujeitos desenvolvem trabalhos na referida perspectiva de forma a oportunizar uma educação para todos os sujeitos que compõem a EJA. E, finalmente e não menos importante, abordamos a temática Contribuições do MPEJA no processo inclusivo, na qual coletamos dos sujeitos aspectos relacionados à sua formação como mestrands em EJA, e que contribuições o programa traz para uma (re)construção do seu conceito de inclusão no ambiente escolar da EJA.

Para iniciarmos nossa discussão, e com o intuito de investigarmos a visão dos discentes do MPEJA sobre o tema em estudo, buscamos na questão inicial o entendimento dos mestrands referente à inclusão escolar na EJA. Para aprofundarmos esta reflexão utilizaremos algumas falas que representam o coletivo dos sujeitos.

A princípio trazemos para análise dois termos bem pertinentes, presentes no depoimento do M4: acolhimento e respeito. Segundo a referida mestranda, inclusão *“é acolher o sujeito, independente de deficiências, credo, ou gênero, na escola, e garantir sua permanência, além de respeitar as especificidades”*. O sujeito trata a inclusão como acolhimento independente de quaisquer características diferenciada que o aluno tenha. Seu conceito aponta também para o respeito, elemento necessário para a convivência pacífica entre as pessoas.

Há uma concordância dessa fala com Rodrigues (2006), que aborda a inclusão em educação como meio de rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. E que não seja restrita apenas a alunos com deficiência, mas garanta a todos os sujeitos o acolhimento, acesso e permanência.

O conceito que adotamos sobre inclusão neste trabalho difere de integração, uma vez que a integração pressupõe a participação numa estrutura com valores próprios à qual o aluno, seja ele quem for, precisa se adaptar. Na inclusão, a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais todos os indivíduos. O aluno M12

traz sua contribuição quando fala da reestruturação da unidade escolar de forma a garantir o direito da educação para todos:

O termo inclusão é, muito amplo, porém pensar inclusão na EJA é adequar a UEE pra atender às necessidades específicas desses educandos quais sejam o direito ao acesso e permanência através de dinâmicas de ensino e aprendizagem, currículo, material adequado à sua idade, organização do tempo escolar, e sobretudo a valorização do seu contexto (M12).

Não seria o indivíduo quem se molda, mas a escola que se prepara para atendê-lo, levando em consideração aspectos estruturais, pedagógicos e culturais, perpassando pelas atividades escolares, metodologia, currículo, organização do tempo e valorização da cultura dos indivíduos que compõem o universo escolar. O conceito do mestrando está em harmonia com a inclusão que solicita das comunidades escolares que se adequem para atender os educandos.

Ressaltamos também que o olhar do M8 condiz com olhar para a EJA como uma modalidade inclusiva que precisa sair da invisibilidade (IRELAND, 2016) e mostrar todo o potencial dos sujeitos que a integram para a construção de conhecimentos. Aborda também sobre a convivência para a construção de saberes coletivos através de uma proposta pedagógica inclusiva.

O conceito de inclusão na EJA acaba se confundindo com a sua própria essência quando se recomenda a elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva, onde o objetivo maior dessa modalidade de ensino é a construção de saberes coletivos, envolvendo os educadores e educandos a partir das características do coletivo, promovendo um intercâmbio de conhecimentos (M8).

O sujeito da pesquisa aponta a proposta pedagógica como fundamental para a construção de uma escola inclusiva, sendo o maior objetivo a construção de saberes respeitando as características tanto individuais quanto coletivas. Esse instrumento deve promover a socialização de conhecimentos, bem como considerar as especificidades e saberes dos sujeitos que estão na EJA.

Após a análise do conceito de inclusão dos discentes do MPEJA, questionamos sobre pessoas e(ou) grupos que consideram incluídos no espaço escolar em que atuam, partindo do pressuposto da escola como um espaço para todos. Esse questionamento remete à questão da convivência com o outro como uma condição essencial

para a vida em sociedade. Propiciou nossa identificação de quem são as pessoas que são visualizadas como integrantes do processo que se pensa inclusivo no ambiente educativo.

Citaram pessoas e ou grupos que consideram incluídos, 32% dos sujeitos: mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, negros, indígenas, analfabetos, homossexuais, pessoas com deficiência, pessoas com problemas psicológicos, e com dificuldades de aprendizagem, desempregados, mães e pais que levam seus filhos para a escola, alunos do campo, trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais. Os mestrandos entendem a inclusão a partir de uma ótica de compreensão das diferenças, tendo no respeito às especificidades a garantia da liberdade, autonomia e igualdade de direitos. Os grupos que citam perpassam pela cultura, etnia, faixa etária, gênero, condição de letramento, localização geográfica, como também por questões específicas vivenciadas na EJA, como as mães que não têm com quem deixar seu filho. A riqueza de detalhes ao elencar os grupos aponta para um olhar não normalizador, mas que consegue ver as individualidades na coletividade.

Responderam como “todos”, 10% dos mestrandos, nos levando a indagar quem são os sujeitos que cabem nesse todo, e 5% responderam “nenhum”. Através destas falas percebemos a necessidade de um conceito mais representativo por parte dos mestrandos sobre quais são as pessoas ou grupos que compõem a educação inclusiva escolar, pois, se generalizarmos como respostas “todos” ou “nenhum” estamos também reproduzindo práticas excludentes na medida em que não pontuamos quem são esses sujeitos. Com essa generalização, não pensaremos em encaminhamentos para atender às necessidades destes sujeitos. Desta forma, as atividades pensadas pelas escolas contemplarão todas as pessoas de igual maneira sem respeitar as diferenças existentes entre os alunos.

Apontaram que são incluídos apenas os chamados “normais” (M13), o equivalente a 10% dos sujeitos, e que “*se aproximam mais do padrão, os que dão menos trabalho para aprender e possuem mais autonomia para participar das atividades propostas*” (M3). Entendemos que o conceito de normalidade é uma imposição cultural que exclui a muitos. Quando consideramos um padrão de normalidade a culpa fica no sujeito que não se adequa. Gentili (2001) aponta que a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que se inicia. Exclusão que acontece com o olhar seletivo, normalizador que oculta as individualidades.

Apontaram especificamente os negros como pessoas incluídas no espaço escolar apenas 5% dos mestrandos, 15% trouxeram apenas os alunos com deficiência. Os demais estudantes, 23% responderam à pergunta, mas, não elencaram pessoas e(ou) grupos que consideram incluídos na escola que atua. No senso comum, muitos atribuem a inclusão exclusivamente às pessoas com deficiência, deixando à margem outros sujeitos.

Analisamos a categorização acima com base na análise de Sasaki (2002) que aponta o uso da linguagem como necessária para a implantação de uma sociedade inclusiva. Vivemos um período de mudanças paradigmáticas que perpassa também pela busca por uma linguagem que traduza a realidade. Entendemos que a linguagem utilizada expressa (in)voluntariamente a forma como concebo a inclusão, sendo também importante instrumento de luta política que pode manter ou modificar uma imagem negativa de determinado indivíduo e(ou) grupo social.

A forma como nos referimos a grupos ou pessoas pode expressar, respeito ou discriminação. Quem são os indivíduos que cabem na categoria “todos”? A quais “negros” a mestranda se refere? Porque não conseguimos categorizar pessoas e(ou) grupos incluídos no espaço escolar?

Dantas (2016) problematiza sobre a EJA e a formação do professor, uma vez que esse profissional trabalha com vários grupos sociais, necessitando, portanto, compreender a diversidade que compõe o cenário dessa modalidade. Consideramos que o sucesso da aprendizagem do aluno perpassa pela compreensão do professor sobre a heterogeneidade de suas turmas. Necessita de um olhar que não normalize e nem oculte as diferenças. Esse olhar precisa ser o catalisador na hora do planejamento e execução das atividades didáticas. E essa será a temática a ser discutida a seguir.

Com o objetivo de compreendermos como os sujeitos desenvolvem trabalhos com perspectiva inclusiva na EJA, de forma a oportunizar uma educação para todos os sujeitos que a compõem, solicitamos que elencassem atividades pedagógicas desenvolvidas para as pessoas e(ou) grupos que tinham apontados no questionamento anterior.

Acreditamos que não basta simplesmente apropriarmos do conceito de inclusão e definirmos as pessoas e grupos incluídos no ambiente escolar. Precisamos ir além disso. Necessitamos contemplar na proposta pedagógica da escola, no planejamento da aula, no

currículo e, sobretudo, na prática pedagógica do professor da EJA atividades que favoreçam o fortalecimento de práticas inclusivas.

Analisaremos a seguir se as atividades propostas nas escolas onde os mestrandos estão inseridos caminham por esse viés. Cerca de 70% dos sujeitos da pesquisa não apontam com clareza as atividades pedagógicas que desenvolvem e(ou) executam em sala de aula. Apenas 30% evidenciam o respeito às especificidades dos alunos: *“metodologias diferenciadas, dando mais atenção àqueles que demonstrem mais necessidades para aprender”* (M15); *“atividades que tenham significado, valorizando as características do grupo, desvelando significados nas atividades aplicadas”* (M19). Outro aponta a afetividade como uma estratégia necessária: *“Desenvolvo uma relação de proximidade e afetividade com os alunos, permitindo compreender melhor o universo onde os mesmos estão inseridos, a fim de promover uma melhor interação com os conteúdos e projetos desenvolvidos na escola”* (M22).

Das atividades citadas pelos sujeitos, podemos elencar: trabalho em equipe, ações educativas que envolvem toda a escola, debates e seminários pautados na etnia e miscigenação do povo brasileiro, prática da leitura, desenvolvimento da oralidade e da comunicação, e atividades práticas dentro e fora da escola, como aulas em laboratórios, discussões sobre cidadania e problemas sociais.

Consideramos a necessidade de buscar práticas e atividades na EJA que oportunizem a construção do conhecimento pelos alunos, trazendo para a sala de aula temas emergentes e necessários para a formação da cidadania. Dessa forma cabe aos professores a pergunta: o que ensinar? Como e qual sujeito quero verdadeiramente formar? Cabe a reflexão também sobre a escolha das metodologias. Elas precisam exercitar a interação, as diferentes habilidades e os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Analisar continuamente a sua prática pedagógica em comunhão com a realidade que o norteia, com as características dos sujeitos, com as transformações sociais e, que saibam refletir sua prática.

Com base nas respostas anteriores, concluímos que tanto os conceitos de inclusão, como a percepção sobre os grupos e suas singularidades, e como o desenvolvimento de atividades pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva na EJA, ainda se encontram difusos. Alguns já mostram avanços na visão de inclusão, outros ainda discorrem sobre suas dificuldades para atender a todos, e não

deixam claro seu posicionamento, ficando na superfície, no campo periférico da discussão, sem maior aprofundamento ou amplitude.

Passamos então a avaliar a visão que os discentes da turma 4 tem sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA, discutindo como o MPEJA contribuiu ou não para a re(construção) do conceito deles no ambiente escolar da EJA.

De modo geral, percebemos que o referido programa vem contribuindo na reelaboração desse conceito, impactando a vida pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Entretanto, no tocante ao conceito de inclusão no ambiente escolar notamos que a opinião dos mestrandos diverge conforme dados a seguir. 73% disseram que sim; 4% apontaram sim, mas, precisa da continuidade deste estudo perante o percurso do curso; 14% sinalizaram não e 9% não opinaram por não atuar no ambiente escolar.

Evidenciamos que 73% dos alunos afirmam que o MPEJA vem contribuindo para a reconstrução do seu conceito de inclusão no ambiente escolar da EJA e apontam como este processo está se constituindo. Trazemos as falas de dois mestrandos que vêm ilustrar o sujeito coletivo de tal afirmativa:

O programa de mestrado através das disciplinas e interação com colegas, seminários, palestras e outras abordagens têm contribuído para um olhar diferenciado a respeito do processo de inclusão na educação e principalmente no que tange ao aluno da EJA no ambiente escolar. O meu olhar hoje é diferente do que eu tinha anteriormente. O meu modo de

O MPEJA tem contribuído para a reconstrução de meu conceito de inclusão da EJA, principalmente na compreensão de que esses educandos são sujeitos de direitos e que independente dos motivos que os afastaram da UEE eles devem encontrar um ambiente de aprendizagem que os respeite em todos os aspectos físicos, pessoais, temporais, cognitivos e afetivos. Também a desconstrução de que a "culpa" pelo fracasso escolar está sempre no aluno (M 12).

temporais, cognitivos e afetivos. Também a desconstrução de que a "culpa" pelo fracasso escolar está sempre no aluno (M 12).

As falas dos(as) alunos(as) reforçam a validade do objetivo do programa, quando se propõe qualificar profissionais para atender às peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo

esses sujeitos no universo em que atuam. (DANTAS, 2016) Dessa forma, reforçamos a percepção da importância do investimento no campo da pesquisa, na prática pedagógica, na formação docente, e na reflexão política, social e ética. Segundo os pesquisados este processo vem se consolidando através das discussões realizadas nas disciplinas do curso; nas reflexões diárias nesse processo de formação de maneira individual e coletiva; no incentivo à pesquisa neste campo de discussão; na interação com os colegas; na participação dos eventos acadêmicos; no diálogo da temática com as áreas do conhecimento, articulando com especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Vale destacar que uma mestranda registrou a contribuição do MPEJA para a reconstrução do seu conceito sobre inclusão no ambiente escolar da EJA, entretanto, apontou a necessidade da continuidade nos estudos e aprofundamento desta temática durante o curso. Concordamos com este pensamento, pois, este campo de debate é complexo devido à subjetividade do universo e dos sujeitos envolvidos na unidade escolar.

A expectativa é que esse saber seja ampliado ao longo do curso. Até o momento, a principal contribuição foi o aumento das dimensões de entendimento sobre a inclusão. Isto é, pensar inclusão não apenas numa perspectiva das deficiências físico motoras e intelectuais, mas contextualizá-la numa perspectiva social, cultural e econômica (M 15).

Pensar em inclusão é extrapolar a ideia que associa o conceito às pessoas com deficiência. É abordar questões epistemológicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, por isso, a referida aluna traz para a discussão a importância de um tempo maior de estudo e aprofundamento para a reconstrução e consolidação deste conceito.

Divergente das opiniões anteriores 14% dos sujeitos da pesquisa declararam que o MPEJA não vem contribuindo para a reconstrução do seu conceito em pauta. A fala de M3 deixa clara tal afirmativa.

Para mim está sendo difícil essa reconstrução porque a forma como a disciplina foi organizada não trabalha com a EJA. Traz muitas questões de crianças e adolescentes. Até porque o sujeito “normal” da EJA já é um excluído, e eu gostaria de ter mais propriedade para trabalhar primeiro com esse sujeito, que é a maioria, falando numericamente. Assim, acho que o trabalho com os deficientes aconteceria de maneira mais natural e não da forma que vem sendo, parecendo que inclusão é só de pessoas com deficiências (M 3).

A contribuição de M3 deixa evidente sua necessidade em se apropriar do conceito de inclusão escolar no universo da EJA. Para ela, a disciplina “Cidadania, Inclusão e Ética” deixou lacunas em sua formação por focar mais no aluno do público infantil e adolescente e nas pessoas com deficiência. Afirma que o estudante da EJA já é naturalmente excluído da sociedade, por isso ressalta a importância de investir na formação dos mestrandos para saber lidar com as necessidades deste público. Condizente com este pensamento tanto Ireland (2016) quanto Dantas (2016) contribuem com esta discussão na medida em que o primeiro autor chama atenção para a importância de darmos visibilidade aos sujeitos que se constituem minoria e a segunda autora quando defende a necessidade da formação continuada docente para o fortalecimento da EJA.

Acreditamos que a formação dos mestrandos do MPEJA deve priorizar a reflexão dos sujeitos plurais que compõem o ambiente escolar da EJA. Neste sentido, pensar em inclusão escolar para esta modalidade de ensino é refletir a identidade desses sujeitos; respeitar seu estilo de aprendizagem; valorizar, na prática pedagógica, sua itinerância pessoal, familiar, social, política e cultural; contemplar os conhecimentos e saberes construídos dentro e(ou) fora da escola; colaborar com o processo de autonomia e emancipação dos alunos, dentre outros. Para tanto, o MPEJA precisa, de fato, investir na formação dos mestrandos no sentido de estimular a pesquisa; incentivar participações nos eventos acadêmicos; permitir que o mestrando observe e reflita a prática pedagógica dos profissionais que atuam na EJA; propor estudos e atividades práticas que reflitam temáticas emergentes.

De modo geral, no tocante a esta pesquisa, segundo a ótica dos mestrandos, turma 4, reafirmamos que o Programa de Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos vem contribuindo para a construção ou reelaboração do conceito sobre inclusão no ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

Considerações finais

Chegamos ao final deste artigo destacando a consolidação da problemática, pois, refletimos sobre inclusão escolar, EJA e o MPEJA. Investigar a visão que os referidos discentes desse Mestrado Profissional têm sobre a inclusão no ambiente escolar

da EJA permitiu constatar que o investimento realizado na política pública na oferta de um curso de formação *Stricto Sensu* para os profissionais que atuam na EJA colabora na (re)construção do conceito em pauta, além de fortalecer a prática desses sujeitos que atuam na realidade da qual fazem parte.

Concordamos que os objetivos traçados foram atingidos durante o percurso da pesquisa, na medida em que pudemos investigar a visão dos mestrandos referente à temática; discutir a educação inclusiva, analisando a inclusão no ambiente escolar da EJA; identificar os grupos considerados como inclusão no espaço escolar em que os mestrandos do MPEJA estão inseridos e elencar as atividades pedagógicas desenvolvidas para tais grupos na EJA, pelos mestrandos na perspectiva da educação inclusiva.

A partir da análise das informações cedidas pelos respondentes do questionário ficou evidente que, apesar de alguns mestrandos associarem inclusão apenas a alunos com deficiência, na opinião da maioria, o conceito de inclusão escolar extrapola esse pensamento. De modo geral, os discentes compreendem inclusão como acolhimento, respeito, e, sobretudo, garantia de direitos de todas as pessoas envolvidas no ambiente educativo, que tem como marca singular as diferenças dos sujeitos em prol da conquista da autonomia, emancipação e equidade social.

Com o olhar específico para a EJA este estudo demonstrou que as pessoas ou os grupos incluídos nesta modalidade educativa perpassam pela composição de raça, cor, etnia, gênero, religião, faixa etária, nível de letramento, além das questões peculiares dos jovens e adultos. Notamos a necessidade de um maior aprofundamento dos discentes no sentido de conceituar inclusão e definir as pessoas e/ou grupos considerados incluídos no ambiente escolar. Além da proposição de atividades pedagógicas que contemplem e valorizem a inclusão escolar para a EJA. Essas questões nos remetem a uma reflexão não meramente conceitual, mas, sobretudo, política e social, pois, acreditamos que quando há uma apropriação epistemológica e uma definição clara de conceitos e do que queremos, fica mais viável planejarmos quais caminhos iremos traçar para alcançarmos nossos objetivos.

Essa reflexão não cabe apenas aos mestrandos que atuam como professores, diretores, coordenadores pedagógicos ou pesquisadores. A escola também precisa refletir que tipo de homem, sociedade, aluno quer formar no intuito de ter embasamento para

construir uma proposta pedagógica inclusiva que abarque toda essa pluralidade existente no ambiente escolar, especialmente da EJA.

Recomendamos aqui o incentivo a novas pesquisas sobre a importância da educação inclusiva no ambiente escolar da EJA, apontando encaminhamentos no investimento da formação dos profissionais que atuam nesta área, assim como, repensando as práticas pedagógicas que contemplam os princípios da educação inclusiva, respeitando as especificidades dos membros que compõem o universo da Educação de Jovens e Adultos.

The views of students from the Professional Master's Degree in Youth and Adult Education on inclusion in the EJA school environment

Abstract: This study starts from the need to discuss the formation of teachers who work in Youth and Adult Education (EJA). It is the result of the researchers' concern during their experience in the Professional Master's Program in Youth and Adult Education (MPEJA), when reflecting on the contributions to the inclusive process in schools, in that modality, as well as the practices in defense of the right to education for all. The problem approached in this article was about the view that master's students have on inclusion in the school environment in EJA. The general objective was to investigate the view that the Professional Master's students, offered by a public university in Bahia, have about inclusion in the school environment of EJA. The specific objectives were: to discuss inclusive education, analyzing inclusion in the school environment of EJA; list the pedagogical activities developed for such groups in EJA by the master students in the perspective of inclusive education. The methodology used was the qualitative approach with field research, involving 22 subjects, and the use of a questionnaire to collect the information. The results show that the investigation enables the theoretical support necessary for the master's student, who wants to strengthen his educational practice in the school environment of EJA and it is concluded that the use of inclusive practices will strengthen the construction of autonomy and the emancipation of subjects in search of guaranteeing rights for all.

Keywords: inclusive education; academic formation; youth and adult education.

Las miradas de los alumnos de Maestría del MPEJA a cerca de la Inclusión en el Ambiente Escolar de la EJA

Resumen: Este estudio parte de la necesidad de la discusión acerca de la formación de maestros que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Es el fruto de la inquietud de las investigadoras durante su experiencia en la Maestría Profesional de la Educación de Jóvenes y Adultos (MPEJA), al reflexionar sobre las contribuciones para el proceso inclusivo en las escuelas, en la referida modalidad, bien como las prácticas en defensa del derecho a la educación para todos. La problemática abordada en este artículo es sobre la mirada que los estudiantes de maestría tienen a cerca de la inclusión en el

ambiente escolar en el EJA. El objetivo general fue investigar la visión que los discentes de la Maestría Profesional, ofrecido por una universidad pública bahiana, tienen a cerca de la inclusión en el ambiente escolar en el EJA. Los objetivos específicos fueron: discutir la educación inclusiva analizando la inclusión en el ambiente escolar del EJA, enumerar las actividades pedagógicas desarrolladas para tales grupos en el EJA, por los estudiantes de Maestría en la perspectiva de la educación inclusiva. La metodología utilizada fue el abordaje cualitativa con investigación de campo envolviendo 22 sujetos y el uso de una encuesta para coleta de informaciones. Os resultados apuntan que la investigación viabiliza el soporte teórico necesario al estudiante de Maestría que desea fortalecer a su práctica educativa en el ambiente escolar del EJA. Se concluye también que el uso de prácticas inclusivas fortalecerá la construcción de la autonomía y la emancipación de los sujetos en la búsqueda de la garantía de los derechos a todos.

Palabras clave: educación inclusiva; formación académica; educación de jóvenes y adultos.

Referências

- ACORSI, R. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. (org.). *Aprendizagem & inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_206_.asp. Acesso em: 30 abr. 2017.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2017
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias. *Documento final*. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2010b. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2017.
- DANTAS, T. R. Formação em EJA: o programa de mestrado profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. de O. *Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos*. Salvador: Edufba, 2016. Cap. 6. p. 131-149.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- GENTILI, P. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. (org.) *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-44.

IRELAND, T. D. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que outras: a educação de jovens e adultos como direito humano em debate. In: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. de O. (org.). *Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos*. Salvador: Edufba, 2016. p. 205-222.

MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memmon, 1997. p. 6-8.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação inclusiva*, São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.1-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v. 5, n. 25, p. 5-14, mar./abr. 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão. Um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Submetido em 19/03/2020.
Aceito em 07/03/2021.

A educação sobre drogas e as limitações do paradoxo da indústria da cerveja

Resumo: Este estudo se baseia em uma releitura da educação sobre drogas a fim de problematizar as limitações a essa abordagem nas estratégias educativas da indústria de bebidas, mais especificamente, a indústria da cerveja. Em um escopo mais amplo, a pesquisa se desenvolveu no Centro de Experiência Cervejeira da Bohemia (CECB) que pertence à Companhia de Bebidas das Américas (Ambev), localizado na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. O objetivo deste artigo foi analisar a cartilha *Papo em família: como falar sobre bebidas alcoólicas com menores de 18 anos* distribuída aos responsáveis de menores de 18 anos em visita ao *tour* cervejeiro do CECB. A questão sobre a qual nos debruçamos se refere a compreender os dispositivos que interferem na produção de significados sobre o uso do álcool na cartilha e sua relação com a educação sobre drogas na perspectiva da autonomia, buscando identificar os dispositivos que atuam na limitação dessa abordagem. Como resultado sugerimos a existência de um paradoxo da indústria da cerveja no qual por um lado a Ambev estimula o uso do álcool, e por outro, adota uma abordagem proibicionista, o que se deve a tensionamentos entre interesses mercadológicos e dispositivos médico-legais, retroalimentados pela política de guerra às drogas.

Palavras-chave: educação sobre drogas; álcool; indústria de bebidas; cerveja; dispositivos médico-legais.

Renato Augusto Silva Monteiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro
renatomonteiro.ufrj@gmail.com

Introdução

Este estudo advém de uma pesquisa de doutoramento em Educação em Ciências e Saúde, que analisou as mediações socio-culturais no Centro de Experiência Cervejeira da Bohemia (CECB), que se caracteriza como a unidade de produção de cerveja da marca Bohemia que pertence à Companhia de Bebidas das Américas (Ambev). A cidade de Petrópolis está localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro e é conhecida por possuir importantes atrativos turísticos culturais como o Museu Imperial, antiga residência de veraneio da família imperial portuguesa. A pesquisa, em escopo mais amplo, teve como objetivo analisar a mediação nas salas de exposição do CECB, entendendo esse espaço como um centro de divulgação de ciência e tecnologia de caráter privado, o que destoa da maior parte dos museus de ciência e tecnologia no Brasil, que tiveram seu desenvolvimento advindo de esforços

públicos do processo de redemocratização do país na década de 1980. (VALENTE, 2009)

Embora os resultados de pesquisa que trazemos não digam respeito diretamente à análise inicial, fazem parte de um desdobramento de questões que surgiram ao longo da pesquisa de campo e que levaram à análise de uma cartilha sobre o uso do álcool que era distribuída aos responsáveis de menores de 18 anos que visitavam o local. O CECB é um espaço de divulgação da cultura e do processo de produção da cerveja que propõe ao visitante uma experiência no *tour* cervejeiro, um percurso que dura em média uma hora e meia para ser percorrido. A visitação ocorre por meio de salas de exposição nas quais o visitante interage com diversos aparatos que abordam aspectos da história, dos ingredientes e do processo de produção da cerveja.

A questão sobre a qual nos debruçamos neste artigo advém da pesquisa de campo, ao longo da qual não foi encontrado nenhum aparato de mediação que abordasse a cerveja enquanto bebida alcoólica, estando ausente qualquer abordagem da educação sobre drogas, sendo o uso dependente do álcool um dos maiores problemas de saúde pública no campo das drogas no Brasil. Essa inquietação surge mais precisamente motivada pela observação da sala de degustação de cerveja, pois quando ocorria a degustação, crianças e adolescentes que acompanhavam os responsáveis no *tour* eram proibidos de consumir cerveja. Diante do interdito etário surgia uma divisão no grupo familiar, divisando incluídos e excluídos do ritual do brinde. Dessa forma, os menores de 18 anos não podiam continuar a fazer parte da “brincadeira” destinada aos adultos, apesar de interagirem ao longo do percurso com seus responsáveis nos diversos aparatos.

Tendo em vista esse contexto, propomos apresentar a seguir os resultados da análise da cartilha *Papo em família: como falar sobre bebidas alcoólicas com menores de 18 anos* da Editora Maurício de Souza, distribuída no CECB. Será que a cartilha poderia responder questões que permaneceram em aberto ao longo da pesquisa, a saber: - por que os jovens não devem beber? Esta questão é analisada neste artigo por meio da análise do conteúdo. Buscamos, assim, problematizar os tensionamentos que justificassem a ausência de uma abordagem sobre o uso de drogas no percurso do *tour* cervejeiro, e mais especificamente, as limitações da cartilha de problematizar de forma crítica o uso do álcool. Os resultados

apontam para o paradoxo da indústria da cerveja pelo qual interesses mercadológicos tensionam e são tensionados pelos dispositivos médico-legais no contexto de guerra às drogas.

Questões de pesquisa: o interdito etário e o fim da brincadeira

Antes de apresentar as questões de pesquisa é importante situar que essa, em escopo mais amplo, se desenvolveu no CECB, que pertence a uma empresa de capital aberto, líder no mercado latino-americano de cervejas com cerca de 70% do *market share* no Brasil, sendo a cerveja a bebida alcoólica mais consumida no país. (CERVIERI JÚNIOR et al., 2014) O processo de internacionalização da Ambev teria se iniciado nos anos 2000, realizando, a partir de então, uma série de operações de internacionalização. Camargos e Barbosa (2005) apontam que a Ambev associada a Interbrew atua nos cinco continentes, formando a Interbrew Ambev. No mercado brasileiro, em 2015, a Ambev adquiriu microcervejarias como a Cervejaria Wäls e Colorado, o que demonstra o interesse da companhia em expandir sua atuação no segmento de cervejas especiais e diversificar sua produção. O CECB se localiza na cidade de Petrópolis sendo uma das menores unidades de produção cerveja da Ambev. A cervejaria Bohemia se volta à produção de cervejas especiais, possui interesse em atrair um público de maior renda que busca se distinguir pelo consumo de bens mais sofisticados.

Entendido como um espaço de divulgação da cultura cervejeira e de tecnologias de produção de cerveja, e portanto, de significados, o espaço possui cerca de nove salas de exposição interativas distribuídas em um percurso que dura em média uma hora e meia. As salas de visita contam a história da cerveja e da cervejaria Bohemia na cidade de Petrópolis, os ingredientes e o processo de produção. A pesquisa de campo foi realizada durante cerca de três meses, nesse período foram realizadas 66 voltas completas pelo *tour* cervejeiro. O pesquisador atuava observando a dinâmica do percurso e utilizando um caderno de campo e uma máquina fotográfica (celular).

Ao longo da pesquisa foi possível observar o interesse de crianças e adolescentes no *tour*. O efeito das borbulhas de cerveja no chão da primeira sala chamava, especialmente a atenção das crianças que buscavam acertá-las com os pés. O vídeo acionado

na sala do mestre cervejeiro contava a história da cervejaria se assemelhando a um conto infantil repleto de personagens. A sala dos ingredientes se destacava não apenas pelo aspecto visual como também era possível ouvir um som que reproduzia uma espécie de cascata de água, o barulho de um moinho de grãos e ainda a experiência do sensível relacionada ao gosto. Os grãos de cevada, trigo e aveia podiam ser provados girando a curiosa válvula que os liberava, estabelecendo relações com o cotidiano, como a aveia, que pode compor o desjejum de uma criança.

De acordo com o artigo segundo do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), considera-se criança a pessoa até 12 de idade incompletos e como adolescentes a pessoa que possui entre 12 e 18 anos. Desde a primeira sala de visitação os grupos formados em grande parte por um perfil familiar (pais e/ou mães com filhas e filhos, av s e av s, amigos a amigas) interagem com seus pares diante dos aparatos, de modo que tanto as crianças como os adolescentes podiam compartilhar a experiência com os adultos. Crianças menores, ainda que não lessem, podiam apertar os botões e se interessar pela cenografia das salas, bem como toda sorte de imagens dos aparatos interativos expostos, o que nos leva a associar o espaço a um ambiente de diversão. Os familiares adultos pareciam se entusiasmar com a possibilidade interagirem com os menores como se encontrassem uma forma de entret -los tornando a visita o mais interessante e aprazível.

O CECB se estrutura em diversos ambientes, além das salas de visita o do *tour* possui um bar, um restaurante e uma loja para venda de produtos. As principais salas de visita o são: a) sala saga da cerveja - ambiente com diversos aparatos interativos que contam a história da cerveja ao longo do tempo, da pr -história aos dias atuais, b) sala do mestre cervejeiro - sala com objetos históricos da antiga cervejaria Bohemia, nesta sala os visitantes assistem a um vídeo sobre a cidade de Petrópolis, a família imperial e a família Kremer, c) sala da alquimia - composta por antigos fornos de produ o da cerveja não mais utilizados, representam a fase quente do processo de produ o de cerveja, d) sala dos ingredientes - sala explicativa dos ingredientes que compõem a cerveja ( gua, cevada, lúpulo e fermento), e) sala da transforma o - espaço com cenografia que remete a um ambiente futurista, ilustra a fase fria da produ o de cerveja onde ocorre a primeira degusta o, f) sala do ritual - espaço

em formato de bar onde ocorre a segunda degustação de cerveja. Nas salas c, d e f ocorre a mediação guiada por monitores do CECB.

A questão que levou à análise da cartilha surgiu a partir das observações das salas onde ocorriam as degustações de cerveja. Após a apresentação dos monitores sobre o modo de produção de cerveja (sala da transformação) ocorria a abertura de uma porta secreta com uma chopeira repleta de taças cheias de cerveja intitulada “Bohemia da fonte”, momento que funcionava como o ponto auge da visita, ao menos para os maiores de 18 anos. A surpresa da abertura da fonte, no entanto, não incluía os menores, uma vez que não podiam beber ou experimentar o exitoso ouro líquido repetidamente anunciado ao longo do percurso. Assim, comumente o entusiasmo que precedia o momento da degustação cedia lugar à decepção, pois nem todos participavam do brinde, que ocorria entre os adultos, surgindo uma espécie de partilha cindida pelo interdito etário.

Poderíamos supor que a interdição etária no momento da degustação poderia gerar certa incompreensão, sobretudo para os que não realizavam o brinde, exclusão que contrastava com a experiência que viam tendo ao longo do percurso, em que era possível participar de tudo, e mesmo experimentar, como no caso dos grãos que podiam ser provados na sala dos ingredientes. Como ao longo do percurso pelas salas de exposição não encontramos nenhuma abordagem sobre o uso de cerveja enquanto droga, nos voltamos à análise da cartilha da Ambev distribuída aos responsáveis de menores de 18 anos em visita ao local, quando assinavam um termo de compromisso declarando estarem cientes da proibição do consumo para menores de 18 anos.

Ao longo da pesquisa de campo no CECB, a cartilha foi encontrada pelo pesquisador por acaso, provavelmente esquecida por algum visitante em cima de um aparato na sala saga da cerveja, pois a cartilha era entregue apenas aos responsáveis de menores de 18 anos, de modo que não foi entregue ao pesquisador. A cartilha trouxe questões anteriormente não formuladas e que foram incorporadas à pesquisa, processo que demandou a análise de seu conteúdo a fim de compreender os tensionamentos inerentes a ausência de uma abordagem educativa sobre o uso do álcool nas salas de exposição.

A análise do conteúdo da cartilha

A análise do conteúdo é um método utilizado para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos variados, conduzida por descrições que contribuam à reinterpretação de mensagens e à compreensão de seus significados em um nível que esteja além de uma leitura comum. (MORAES, 1999) Como aponta Franco (2012), o ponto de partida da análise do conteúdo seria a mensagem, capaz de expressar um significado e um sentido que não podem ser considerados como um ato isolado, tornando-se indispensável observar que a emissão de mensagens está necessariamente articulada com as condições contextuais.

Assim, tomamos como ponto de partida Bardin (2011), cuja análise do conteúdo se organiza em torno de três momentos: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consistiu em operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais começando por uma leitura flutuante da cartilha. A partir de então exploramos o material a fim de compreender a pergunta que ficou em aberto ao longo do percurso do CECB, afinal: - Por que os jovens não devem beber?

Dessa forma, recorreremos a trechos da cartilha que tivessem relação com o objetivo de responder a questão posta, realizando inferências dialogadas com o aporte teórico da educação sobre drogas para a interpretação dos dados advindos de textos e imagens. Nossa hipótese girava em torno dos tensionamentos causados por dispositivos médico-legais no contexto do mercado de bebidas alcoólicas, em particular o de cerveja, no qual se situa a Ambev. Nesse processo se apresentou como uma limitação da pesquisa o volume de dados advindos do conteúdo da cartilha, sendo necessário a aplicação de recortes, escolhas e seleções a fim de compor o *corpus*, conjunto de documentos submetidos a processos analíticos.

Educação sobre drogas: por que os jovens não devem beber?

A cartilha distribuída pela Ambev no CECB aborda o álcool utilizando a imagem de personagens da Turma da Mônica, veiculada pela Editora Maurício de Souza que em 1996 lançou uma revista na qual também aborda o tema das drogas: *Turma da Mônica: uma história que precisa ter fim*. Com ampla tiragem, a revista foi

traduzida em inglês e espanhol, utilizada como material didático pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Sobre esse material, Acselrad e Alarcon (2014) apontam que, embora a revista seja destinada às crianças, com personagens que aparentam ter por volta de 6 e 7 anos, o conteúdo seria mais adequado ao cotidiano dos adolescentes, não trazendo informações sobre o processo de sua elaboração. Na capa, uma imagem que confunde gerando medo com personagens estereotipados como a imagem de um menino de óculos escuros que usa drogas e o traficante cabeludo com aparência alienígena, usando uma capa de inverno pesada onde guarda seringas, cigarros e frascos. Assim, sugere-se que “[...] no caso de um mau encontro (com o traficante), uma boa coelhada resolverá tudo até que a polícia chegue [...]”. A linguagem do medo para se chegar à erradicação da droga e a sugestão de reagir com uma coelhada é ingênua.” (ACSELRAD; ALARCON, 2014, p. 67)

A revista, utilizada pelo PROERD em escolas, estaria afinada com o modelo de prevenção e erradicação das drogas ilícitas com reduzida referência às bebidas alcoólicas, restrita a uma frase sobre acidentes de trânsito. A história descrita pela revista incorporaria um discurso baseado em uma legislação proibicionista transformada em política de governo a partir de acordos firmados por governantes em convenções internacionais a fim de concretizarem a política antidrogas: “diferenciaram de forma arbitrária as drogas em ilícitas e lícitas, privilegiando as primeiras na tentativa de sua erradicação. Ao álcool – usos e danos – restou um cuidado secundário”. (ACSELRAD; ALARCON, 2014, p. 84)

Ainda que recorra aos personagens da Turma da Mônica e seja da mesma editora, a cartilha distribuída no CECB se volta às bebidas alcoólicas como mostra o título da capa: *Papo em família: como falar sobre bebidas alcoólicas com menores de 18 anos*. A proposta teria se baseado no manual – *Como falar sobre o uso do álcool com seus filhos* –, elaborado pelo Centro de Informações sobre Saúde e Álcool (CISA), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). O programa da cartilha seguiria as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS), desenvolvendo projetos como o *Jovem responsa*, o *Supermercado responsa* e o *Bar responsa* que visam estimular o consumo responsável. Assim, a Ambev “[...] se preocupou em ressaltar, para toda a sociedade, que seus produtos são destinados a momentos de celebração e descontração, e não

podem jamais ser consumidos por menores de idade, em excesso ou associados à direção”. (SOUSA, 2013, p. 39)

Então, se ao longo do percurso do CECB não estava posta a preocupação com uso da cerveja enquanto bebida alcoólica, que significados a cartilha atribuiria ao uso do álcool? Vejamos no trecho a seguir, como a cartilha responde a pergunta que surgiu como uma inquietação na pesquisa de campo no CECB: “Por que os jovens não devem beber?”:

Os jovens não podem beber porque ainda não conhecem seus limites. Costumam ser muito imediatistas, o passado já passou e o futuro está muito longe, querem viver o presente a qualquer custo. Não conhecem os efeitos do álcool em seu corpo e não têm maturidade o suficiente para decidir adequadamente. Além disso, o efeito do álcool no organismo de um adolescente é diferente do efeito em um adulto. O sistema nervoso central ainda está em desenvolvimento, as vias neurais são mais suscetíveis. (SOUSA, 2013, p. 21)

No texto da cartilha “os jovens não podem beber porque ainda não conhecem seus limites”, porque “costumam ser muito imediatistas” e “querem viver o presente a qualquer custo”. A elaboração discursiva considera os jovens de forma genérica, não levando em consideração que cada adolescente é único em suas experiências e sua história de vida. Como entende Acselrad (2015), testar a consciência sobre si faz parte da experiência humana, sendo a adolescência um momento em que fazer coisas que seriam privilégio de adultos. Seria comum nessa idade enfrentar desafios e ter comportamentos de risco medindo a própria capacidade, de modo que as drogas representam uma das questões entre muitas outras com as quais os jovens se deparam na adolescência.

Em seguida, a cartilha discorre que os jovens “não conhecem os efeitos do álcool em seu corpo e não têm maturidade o suficiente para decidir adequadamente”. Nesse sentido, conhecer os efeitos do álcool no corpo faz parte de um processo de aprendizado e socialização, como no princípio de carreira (BECKER, 2008), pois, para que o uso das drogas continue é preciso antes identificar seus efeitos como prazerosos. A frase da cartilha pode fazer sentido do ponto de vista legal, pois juridicamente os menores de 18 anos não respondem sozinhos pelas consequências de seus atos.

Acselrad propõe a *Educação para autonomia* de Paulo Freire para pensar a educação sobre drogas. Vale lembrar que para Freire “ensinar exige riscos, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação”. (FREIRE, 2013, p. 36) A relação entre educador e educando deve se dar por uma educação dialógica em um movimento dinâmico que evite a transmissão de saberes prontos e acabados, doados de um ao outro, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2013, p. 47) A educação para autonomia exige a consciência do inacabamento dos saberes e o respeito à autonomia do saber do educando, sendo um processo permanente, no qual professor e aluno devem ser igualmente sujeitos na construção e reconstrução do saber.

Mas será, como indaga Acselrad (2014), que a maturidade para decidir adequadamente acometeria o jovem subitamente nos primeiros momentos do dia em que completa 18 anos? Na confusão entre o falso e o verdadeiro, poderiam os adolescentes supor, ao observar exemplos da vida, como na própria família, que a maioridade civil não garante o uso de drogas sem maiores danos. Ao tomar como referência o conto da Bela Adormecida do livro *Doces venenos: conversas e desconversas sobre drogas* de Aratangy (1991), não teria sido mais sábio se os pais tivessem explicado à filha o que são rocas/drogas ensinando-a a se proteger? Mas, não sabendo como lidar com as rocas/drogas, ao completar 15 anos, a princesa se fere e adormece para sempre.

Na última frase da citação de Sousa (2013, p. 21), a cartilha recorre a uma justificativa calcada nos saberes médicos, como a abordagem centrada nos efeitos da droga no corpo, restringindo a educação sobre drogas é informação biológica. Nesse sentido, Campos (2005) considera o desafio de abordar o tema das drogas, bem como a necessidade de se construir um conceito sobre drogas mais amplo. Da mesma forma que a informação biológica sobre a reprodução não define se alguém pode ou não ter relações sexuais, a farmacologia dos psicoativos não deveria responder quem deve ou não usar drogas, pois “[...] basear a educação sobre drogas na farmacologia é tão pseudoconcreto quanto basear educação sexual na biologia da reprodução”. (CAMPOS, 2005, p. 214)

Em relação aos “adolescentes e o meio social” a cartilha coloca que “é importante deixar claro para eles que o normal é não consumir bebida alcoólica antes dos 18 anos. Os jovens que consomem bebidas

alcoólicas são uma minoria, e seu exemplo não deve ser seguido”. (SOUSA, 2013, p. 15) Em uma perspectiva comportamentalista, o texto discorre que não seria normal consumir bebidas alcoólicas antes dos 18 anos, os que assim o fazem seriam uma minoria cujo exemplo não deve ser seguido, mas sim o comportamento daqueles que cumprem a lei e que, antes da maioridade civil, não consomem bebidas alcoólicas. A justificativa técnico-jurídica, assim como a ciência, são discursos comumente acionados para legitimar a proibição. Tratando como anormal o uso de bebidas alcoólicas antes da maioridade civil, a cartilha reforça o argumento legal e resguarda a empresa de dispositivos como o ECA.

A afirmação trazida pela cartilha de que entre os jovens seria uma minoria que faz uso de bebidas alcoólicas na adolescência contrasta com o resultado de pesquisas sobre o consumo de álcool pelos adolescentes no Brasil. Segundo Laranjeira e demais autores (2007, p.43), entre os adolescentes de 14 a 17 anos 75% são abstinente, entendidos como aqueles que não consumiram álcool nos últimos 12 meses antes da pesquisa, ao passo que os não abstinente, que fizeram uso nesse período, correspondem a 25%, ou seja, embora o percentual de abstinente se reduza na idade adulta, o consumo de bebidas alcoólicas entre os adolescentes não deve ser negligenciado tampouco tomado como um consumo de minoria.

Ademais, como observa Ronaldo Laranjeira, um dos organizadores do primeiro e do segundo levantamento supracitado, e Maurício Lima,¹ o consumo de bebidas alcoólicas entre os adolescentes no Brasil tem se apresentado preocupante. Os pais permitiriam aos filhos beber porque não veem perigo na bebida sob a justificativa de que todos os adolescentes bebem, o que contribui para que se comece a beber cada vez mais cedo. Atualmente, seria comum entre os adolescentes o “esquenta”, quando se reúnem em casa a fim de se preparem para chegar alcoolizados nas festas. No Brasil, o consumo regular na adolescência ocorreria por volta dos 14 anos, de modo que muitos pais consideram normal que os garotos bebam grandes volumes nessa idade. Como fatores contribuintes estaria a propaganda dirigida ao público jovem com os produtos desenvolvidos especialmente para essa faixa etária, além do baixo preço da bebida, o fácil acesso, a precária fiscalização e a ausência de controles sociais. Dessa forma, a depender do contexto, é bem provável que o desviante, no caso de um “esquenta”, seja o

adolescente que opte por não fazer uso de bebidas alcoólicas, o que requer pensar em ações educativas que falem abertamente sobre as drogas, sem relegar ao álcool um papel secundário.

Algumas vezes na degustação, de forma tímida, a cerveja podia ser oferecida pelos responsáveis ao adolescente, seja como uma forma de incluí-lo ou mesmo em função de uma ação que se pretendesse educativa. O oferecimento era normalmente negado, o que nos sugere uma reação de negação ao rótulo da conduta desviante, mesmo que para molhar o “bico” e saber o gosto que tem. Talvez não fosse naquele momento – sob os holofotes familiares –, do espetáculo idílico dos adultos, que o adolescente faria a experimentação, podendo fazê-la quiçá em outras situações mais estimulantes como entre amigos e outros afetos, testando as fronteiras sem que lhe seja impresso o rótulo de desviante. A ideia de uma normalidade pressupõe a de um desvio, sendo que “o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um infrator”. (BECKER, 2008, p. 22)

Dessa forma, o discurso da cartilha considera como desviante o menor que faz uso de cerveja, o que apontamos como um paradoxo no contexto analisado tendo em vista que durante a maior parte do percurso do *tour* cervejeiro no CECB a cerveja é glamourizada, o que não ocorre da mesma forma no momento da degustação, quando o interdito etário se apresenta de forma impositiva sem explicações aparentes.

As limitações do paradoxo da indústria da cerveja: os dispositivos médio legais

Como resultado, a pesquisa sugere a existência de um paradoxo da indústria da cerveja, termo cunhado em alusão ao dispositivo das drogas apresentado por Vargas (2011), quando discorre sobre o paradoxo das drogas de nosso tempo. Vargas critica a forma como de um lado se condena e pune o uso de algumas substâncias - associadas ao estigma do vício e da doença – como as drogas (tornadas) ilícitas, ao passo que nunca se incitou tanto o uso de outras, como as que advêm da invasão farmacêutica. O paradoxo das drogas é o que pretendemos abordar nesse tópico, recorrendo a dois dispositivos médico-legais, que ao mesmo tempo inibem a atuação da indústria da cerveja no consumo de bebidas alcoólicas,

e são permissivos com a propaganda, o que se apresenta como uma limitação da educação sobre drogas, sobretudo, a partir da abordagem da redução de danos.

Como propõe Acselrad (2005), a educação sobre drogas pensada a partir da educação para a autonomia de Paulo Freire dialoga com as políticas e práticas de Redução de Danos (RD). Nessa perspectiva, a RD não impõe a abstinência por reconhecer que a decisão do uso se dá no âmbito privado, o que não implica pregar a permissividade, mas compreender que educar para autonomia requer se desfazer da pretensão de impedir a experiência do uso, buscando tornar o indivíduo capaz de reflexão e ação protetora de si e de seu entorno.

Adotando uma perspectiva comportamentalista pautada na abstinência, a cartilha acena de forma tímida para abordagens que poderiam reduzir danos como o beber pesado em um único episódio – *binge drinking* –, o que ocorre com uma média de acúmulo de 50 g a 60 g de álcool no organismo. Para determinação do beber seguro, foram criados parâmetros médicos, a partir do conceito de unidade de álcool que significa a ingestão de aproximadamente 10 g de álcool puro, quantidade que varia de acordo com a bebida, sendo de modo geral obtida por um copo de 250 ml de cerveja, uma taça de vinho de 90 ml ou uma dose de destilado de 25 ml. (ALARCON, 2012) Entretanto, a cartilha não aborda os diferentes tipos de uso de drogas, como o esporádico, o recreativo, o social, o abusivo ou o uso nocivo, tampouco a intensidade de uso do álcool como: bebedor frequente pesado, bebedor frequente, bebedor menos frequente, bebedor não frequente e abstinência.

A limitação tanto do CECB quanto da cartilha em avançar na construção de um conhecimento sobre drogas pautado na autonomia se apresenta diante de dispositivos médico-legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O artigo 243, da Lei nº 8.069 do ECA (1990) estabelece que é proibido “vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar, ainda que gratuitamente, de qualquer forma, à criança ou ao adolescente, bebida alcoólica ou, sem justa causa, outros produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica” (BRASIL, 1990), tendo como previsão de pena a “detenção de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa, se o fato não constituir crime mais grave”. Diante desse dispositivo as ações pedagógicas acabam por evitar abordagens como a redução de danos, que podem soar como um incentivo ao uso de bebidas alcoólicas,

já que falar sobre os usos de forma aberta, ou seja, trazer todo conhecimento que a ciência dispõe, levaria a se admitir ao contrário do que prevê o dispositivo médico-legal do ECA, que o adolescente poderá fazer uso ou faz uso.

Na cartilha, a abordagem sobre o uso de bebidas alcoólicas é reduzida ao considerar dois tipos de uso: o “consumo em pequenas quantidades” e o “consumo em excesso”, que se daria a partir da ingestão de cinco doses “quando é preciso pedir ajuda” e “tratamento”. (SOUSA, 2013, p. 36-37) Como apontada por Silva e Delduque (2015) existe uma confusão semântica entre os termos “uso”, “abuso” e “dependência”, não apresentada pela cartilha ao adotar um discurso que se assenta em uma visão dicotômica do consumo reforçando a ideia segundo a qual o consumo em excesso em um único episódio de uso poderia levar ao abuso e à dependência, abordagem que tende à patologização do uso e do usuário.

A cartilha seguiria as orientações para as diferentes faixas etárias apoiadas no *Modelo Educ'alcool/CISA + Family Talk Guide Anheuser – Busch Inbev.* (SOUSA, 2013, p. 30) Nas últimas páginas se observa a imagem de um adulto que lembra a de um professor ou palestrante, que em uma espécie de sala de aula, situada entre a logomarca da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a expressão “Consumo responsável”. A referência à OMS parece, assim, se apresentar mais em função de conferir legitimidade científica à cartilha do que prevenir danos e evitar riscos.

A divisão entre drogas lícitas e ilícitas se refere à existência de uma partilha moral de ordem médico-legal que aponta a contradição do que Vargas (2011) entende como “dispositivo das drogas”. Diante dessa partilha, a cartilha se esforça para ocultar que as bebidas alcoólicas são drogas, sendo o uso dependente do álcool o principal problema de saúde pública no campo das drogas no Brasil, ainda que se considere a possibilidade de uma subnotificação do uso de drogas ilícitas.

Como considera Campos (2005), embora as drogas sejam tidas como elementos patológicos da sociedade são, na realidade, elementos dela constituintes, sendo patológico ou não, a relação que as pessoas estabelecem com as drogas. A droga mais perigosa é aquela com a qual se tem um uso problemático ou que se desconhece a toxicidade, de modo que o uso de qualquer droga possui riscos, não estando o problema da droga na substância em si, mas relacionada a um conjunto de fatores como a personalidade, o

produto, o meio e o momento em que se vive. (ACSELRAD, 2015) Para Alarcon (2015), cada indivíduo em um contexto particular reage de forma diferente à droga, o que hoje pode ser considerado leve, amanhã pode se tornar pesado para a mesma pessoa, sendo que quem experimenta uma droga pela primeira vez ou mesmo quem a usa habitualmente pode não ter maiores problemas se o uso não comprometer as suas atividades, seus afetos, seu trabalho, enfim, sua vida em geral.

As drogas mais usadas e as que causam mais dependência no país são as de uso tolerado, o álcool e o tabaco, de modo que diferente do tabaco, do vinho e dos destilados, a cerveja goza de um lugar privilegiado nas restrições à propaganda na Lei nº 9.294/1996. Segundo Karam (2014), enquanto para o tabaco existem cláusulas para advertência de seus males nos rótulos com imagens aterrorizadoras, para as bebidas alcoólicas a lei determina que as embalagens contenham somente a frase “evite o consumo excessivo do álcool”, sem qualquer advertência aos riscos e danos à saúde. A mesma lei que estabelece ser vedada a propaganda comercial de derivados do tabaco permite a propaganda comercial de bebidas alcoólicas em emissoras de rádio e televisão, com restrição ao horário de 21h às 6h, prevendo ainda a não associação do produto ao esporte ou a qualquer atividade de desempenho saudável. O mais inexplicável, contudo, seria a exclusão das cervejas no que a referida lei entende por bebidas alcoólicas, uma vez que as restrições incidem apenas sobre as bebidas que contenham teor alcoólico superior a 13% do volume, definição que exclui as cervejas cujo teor alcoólico gira em torno de 5%.

Ainda que a indústria da cerveja produza ações educativas sobre o uso de seus produtos, como no projeto da cerveja Brahma +ID e *Regra é clara, menor de idade não pode beber*, estrelada pelo ex-jogador Cafu, chegando a doar 100 mil aparelhos de bafômetros ao poder público (SOUZA, 2013), a veiculação da propaganda associa a cerveja ao esporte e a figuras públicas do meio artístico. Como mostra a pesquisa de Silva (2012) estratégias de marketing como as da Ambev na campanha “Chegou Skol 360° graus”, de 2011, podem ser fruto de três anos de pesquisa, nesse caso, a fim de levar ao mercado uma cerveja que “não estufa e que desce redondo”. A marca de cerveja Skol está entre as três mais valiosas do país, como mostra a pesquisa da *Interbrand* que classifica o valor de mercado das marcas. Entre as 25 marcas mais valiosas do

mercado brasileiro estão em primeiros e segundo lugar os bancos Itaú e Bradesco, respectivamente, e em terceiro lugar a cerveja Skol que pertence a Ambev.²

2 Ranking das marcas brasileiras mais valiosas em 2019 segundo a Interbrand. Disponível em: <https://www.interbrand.com/br/best-brands/best-brazilian-brands/2019/ranking/>. Acesso em: 7 abr. 2020.

Em suma, o paradoxo da indústria da cerveja se apresenta como um limitador da educação sobre drogas nas ações formais do CECB e na cartilha analisada, pois a Ambev responde aos tensionamentos médico-legais oscilando entre a proibição e a permissividade do uso do álcool, estando esses dispositivos em constante negociação.

Considerações finais

Como vimos, no percurso do CECB, o visitante que possui mais ou menos de 18 anos, não importa, estaria imerso em um contexto no qual se glamouriza a cerveja e seu uso sem nenhum aparato, entre tantos, que abordasse os riscos inerentes ao uso, que embora sejam pequenos no caso de se tornar um uso problemático, existem e não devem ser negligenciados, sendo o uso dependente de álcool um dos principais problemas de saúde pública no campo das drogas no Brasil. Nesse caso, o maior risco seria não abordar o álcool enquanto droga, perdendo a educação sobre drogas a possibilidade de realizar uma abordagem ampliada na qual não se demonize o uso de drogas, uma vez que é parte constituinte da cultura.

Nesse cenário, se apresenta o paradoxo da indústria da cerveja com tensionamentos em constante negociação entre os interesses mercadológicos e os dispositivos médico-legais. Se, por um lado nas ações formais a Ambev adota uma dimensão proibicionista, por outro, o uso é incitado pelas estratégias da propaganda, sem que nesse caso se evidencie a mesma preocupação para que os jovens não bebam. Uma abordagem que considere que menores de 18 anos fazem uso ou podem fazer uso de bebidas alcoólicas requer pensar a dimensão complexa da “drogalidade” e a impossibilidade de respostas prontas. Entretanto, adotar uma abordagem educativa que considere a existência do uso de drogas por menores de 18 anos poderia soar como um incentivo ao uso, resguardando-se a Ambev de incorrer em penalidades legais, bem como a prejuízos mercadológicos, por meio de uma abordagem menos problematizadora sobre o uso do álcool.

Enfim, a ausência de qualquer abordagem no percurso do CECB sobre a cerveja enquanto droga se reflete também na cartilha,

como se fosse preciso assegurar que a cerveja continue a ser percebida como uma bebida diferente das demais. Assim, a cerveja continuaria situada distante do perigo que representa as drogas ilícitas, consideradas duplamente drogas, o que reforça a dicotomia do imaginário sobre as drogas lícitas e ilícitas que beneficia a indústria da cerveja no contexto da política de guerra às drogas. Dessa forma, estaria prescrita a fórmula da ação proibicionista que responde aos tensionamentos entre os interesses mercadológicos e os dispositivos médico-legais, perdendo tanto os maiores, quanto os menores de 18 anos, a oportunidade de conhecer mais sobre drogas para se proteger.

Drug education and the limitations in the paradox of the beer industry

Abstract: This research is based on a rereading of drug education, in order to problematize the limitations to this approach on educational strategies of the beverage industry, more specifically the beer industry. In a larger spectrum, the research has been developed on the Center of Experience of the Bohemia Brewery (CECB), which is a part of the American Drinking Company (Ambev), located on Petrópolis, in Rio de Janeiro state. The objective of this paper is to analyze the booklet called *Family talk: how to talk about alcoholic drinks with underaged people*, that has been given to the parents of underaged teenagers during a visitation to the CECB. The topic we had been studying about is how to comprehend the mechanisms that interfere on the production of meaning about the use of alcohol in this booklet, and its relation to drug education under the perspective of autonomy, pursuing to identify the mechanisms that act on the limitation of this approach. As a result, it is suggested the existence of a paradox in the beer industry, in which on the one hand, AMBEV stimulates the use of alcohol, and on the other hand, it adopts a prohibitionist approach, what happens due to a tension between market interests and legal-medical mechanisms, nurtured by the war on drugs policy.

Key-words: drug education; beverage industry; beer; alcohol; medical-legal mechanisms.

La educación sobre drogas y las limitaciones de la paradoja de la industria de la cerveza

Resumen: Este estudio se basa en una relectura de la educación sobre drogas para problematizar las limitaciones de este enfoque en las estrategias educativas sobre el uso de alcohol en la industria de bebidas, más específicamente, la industria de la cerveza. En un ámbito más amplio, la investigación se desarrolló en el Centro de Experiencia Cervejeira da Bohemia (CECB), que pertenece a la Compañía de Bebidas de las Américas (Ambev), ubicado en la ciudad de Petrópolis, en el estado de Río de Janeiro. El propósito de este artículo fue analizar el folleto *Conversación en Familia: cómo hablar sobre*

bebidas alcohólicas con menores de 18 años, distribuido entre los responsables de menores de 18 años que visitaban el recorrido por la cervecería CECB. El tema que nos preocupa se refiere a la comprensión de los dispositivos que interfieren en la producción de significados sobre el uso de alcohol en el folleto y su relación con la educación sobre drogas desde la perspectiva de la autonomía, buscando identificar los dispositivos que actúan para limitar este enfoque. Como resultado, sugerimos la existencia de una paradoja en la industria de la cerveza en la que, por un lado, Ambev fomenta el uso de alcohol, y por otro, adopta un enfoque prohibicionista debido a la tensión entre los intereses del mercado y los dispositivos médico-legales. De esta forma la política de guerra contra las drogas se retroalimenta.

Palabras chave: educación sobre drogas; industria de bebidas; cerveza, alcohol; dispositivos médico-legales.

Referências

- ACSELRAD, G. Estado do conhecimento sobre o consumo de bebidas alcoólicas no Brasil. In: ACSELRAD, G. (org.). *O consumo do álcool no Brasil*. FLACSO Brasil: Rio Janeiro, jul. 2014. p. 8-24. (Série Cadernos FLACSO, n. 12).
- ACSELRAD, G. A Educação para autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. In: ACSELRAD, G. (org.) *Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 183-212.
- ACSELRAD, G. Quem usa? O que usa? E por que usa? In: ACSELRAD, G. (org.). *Quem tem medo de falar sobre drogas? Saber mais para se proteger*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 15-30.
- ACSELRAD, G.; ALARCON, S. Políticas públicas atuais sobre bebidas alcoólicas. In: ACSELRAD, G. (org.). *O consumo do álcool no Brasil*. FLACSO Brasil: Rio Janeiro, 2014. p. 60-84. (Série Cadernos FLACSO, n. 12)
- ALARCON, S. Drogas... que efeito isso tem? In: ACSELRAD, G. (org.). *Quem tem medo de falar sobre drogas? Saber mais para se proteger*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 47-58.
- ARATANGY, L. *Doces venenos: conversas e desconversas sobre drogas*. São Paulo: Olho d'Água, 1991.
- BECKER, H. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução de Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.
- CAMARGOS, M. A. de; BARBOSA, F. V. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 99-115 abr./jun. 2005.

- CAMPOS, M. A. Freire e Freud: por uma atitude transitiva na educação sobre drogas. In: ACSELRAD, G. (org.). *Avessos do prazer: drogas, aids e direitos humanos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 213-230.
- CERVIERI JÚNIOR, O.; TEIXEIRA JÚNIOR, J. R.; RANGEL, G.; RAWET, E. L.; SILVEIRA, C. T. J. da. O setor de bebidas no Brasil. *BNDES Setorial*. Rio de Janeiro, n. 40, set. 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Luz, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.
- KARAM, M. L. Os principais aspectos da legislação brasileira relacionadas às bebidas alcoólicas In: ACSELRAD, G. (org.). *O consumo do álcool no Brasil*. FLACSO Brasil: Rio Janeiro. 2014. p. 40-46. (Série Cadernos FLACSO, n. 12).
- LARANJEIRA, R.; PINSKY, I.; ZALESKI, M.; CAETANO, R. I *Levantamento nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira*. Brasília, DF: Secretaria Nacional Antidrogas, 2007.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.
- SILVA, M. B. e S.; DELDUQUE, M. C. Patologização e penalização do uso de drogas: uma análise socioantropológica de proposições legislativas. *Physis Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2015.
- SILVA, S. *A persuasão na propaganda de cervejas: sob o enfoque sistêmico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SOUSA, M de. *Papo em família: como falar sobre bebidas alcoólicas com menores de 18 anos*. São Paulo: Editora Maurício de Sousa, 2013. Realização: Ambev – Companhia de Bebidas das Américas. Apoio científico. Centro de Informações sobre Saúde e Álcool (CISA).
- VALENTE, M. E. A. *Museus de ciências e tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970*. 2009. Tese (Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- VARGAS, E. V. *Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de drogas*. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Humanas, Sociologia e Política) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

Submetido em 07/04/2020.
Aceito em 22/04/2020.

Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação de abordagem qualitativa do tipo estado da arte sobre a imigração no Brasil e sua relação com o processo de escolarização da criança e do adolescente imigrante. A pesquisa visa mapear e analisar os resultados das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações publicadas nos anos de 2013 a 2018 que abordaram a temática da imigração no Brasil, além de identificar quais destas trataram do processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. Como objeto de análise, foram selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações 63 pesquisas, que foram analisadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo diante da perspectiva de Bardin (2011). Os dados apontam que o imigrante é vítima de racismo, preconceito, xenofobia e estigmas por uma parcela da sociedade receptora e são alvos de exploração de mão de obra, estando por vezes, em situação de escravidão ou análogo à escravidão. Em consequente, a falta de políticas públicas e legislações efetivas agravam essa situação. Os dados também revelaram que outra parcela da sociedade receptora estabelece redes de solidariedade e apoio à população imigrante, no acolhimento na nova terra e na orientação de seus direitos. Outrossim, evidencia-se que a valorização do idioma, da cultura e da identidade do imigrante se intensificam após o percurso migratório. Em relação ao processo de escolarização da criança e do adolescente imigrante, o estado da arte revelou restrita produção acadêmica, evidenciando um campo emergente de pesquisa, que proporcione aos imigrantes “vez” e “voz” em seu processo de escolarização.

Palavras-chave: imigração; Brasil; escolarização.

Sandra Felício Roldão

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

professora.sandraroldao@hotmail.com

Jacques de Lima Ferreira

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

drjacqueslima@hotmail.com

Veronica Branco

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

veronica_branco@hotmail.com

1 Entende-se que a temática da imigração é multifacetada, e cada situação de migração possui suas especificidades, tais como os refugiados e os imigrantes por questões humanitárias. Porém, nesse estudo, trataremos o termo imigrante, conforme descrito na Lei nº 13.445 de 24/05/17, “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil”. (BRASIL, 2017)

Introdução

Por que migramos? Por quais motivos os homens e as mulheres deixam sua terra natal e, muitas vezes, sua família, em busca de novos lares em novas terras? Seriam motivados por ideais, por expectativas, por felicidade ou por sonhos? Se a nossa existência é motivada por sonhos (FREIRE, 2014), quais seriam os sonhos propulsores dos imigrantes?¹ Um bom emprego e um lar, educação de boa qualidade para os filhos, um lugar de paz e sossego? São muitos os questionamentos e indagações que norteiam a temática da imigração, porém, todos os imigrantes estão com seus anseios permeados por sonhos e esperança.

Na última década, acentuou-se o fluxo de imigrantes no Brasil, por diversos motivos: guerras, catástrofes ambientais, perseguição

religiosa, conflitos políticos, entre outros motivos. Conforme os dados divulgados pelo Relatório Anual OBMigra, há mais de 1 milhão de imigrantes no país, considerando todos os registros legais, predominando os fluxos oriundos da Venezuela, Haiti e Colômbia. (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020)

A Lei nº 13.445/2017, conhecida como a Lei da Imigração, garante, no inciso VIII, o direito à reunião familiar do imigrante. (BRASIL, 2017) Sendo assim, os filhos e filhas dos imigrantes, paulatinamente, estão chegando ao nosso país, carregando consigo seus sonhos, seus medos e suas esperanças.

As prerrogativas legais do nosso país garantem à criança e ao adolescente, estrangeiro ou autóctone, o direito à educação, seu acesso e a permanência nos espaços escolares. A Constituição Federal de 1988, no art. 5º, estabelece igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, 1988, p. 5, grifo nosso) O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), também assegura o direito à educação desses atores sociais. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]” (BRASIL, 1990).

Segundo o Atlas Temático, em 2019, o Brasil registrava 100.079 estudantes imigrantes (BALTAR; BALTAR; BAENINGER, 2020) frequentando as escolas brasileiras, com suas histórias de vida, seu idioma e sua cultura, estabelecendo novos olhares, novos diálogos e práticas pedagógicas de acolhimento e inserção social nas instituições escolares.

Diante dos direitos dos imigrantes estabelecidos na legislação brasileira, tivemos a curiosidade em realizar uma investigação, de abordagem qualitativa do tipo Estado da Arte, tendo como problema de pesquisa a seguinte indagação: quais são os resultados das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, que tratam da imigração no período de 2013 a 2018 e quais destas enfatizam a importância da educação escolar para as crianças e adolescentes imigrantes? Para responder à esse questionamento, o artigo teve o objetivo de mapear e analisar os resultados das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações dentro do recorte temporal mencionado, que abordaram a temática da imigração no Brasil, para identificar quais

delas trataram do processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes.

O tipo de pesquisa estado da arte foi escolhido por ter o objetivo de contribuir para que os professores e pesquisadores tenham um panorama sobre a imigração no Brasil e as possíveis reverberações no processo de escolarização das crianças e adolescente imigrantes.

Imigração e educação

Migrar é um ato inerente ao ser humano. Desde os primórdios da história, os homens e mulheres migram, pois essa é a principal teoria que sustenta a expansão do humanidade sobre a face da Terra. Segundo os dados divulgados pela Organização Internacional para as Imigrações (OIM) estima-se que cerca de 272 milhões de migrantes internacionais residam em um país diferente daquele em que nasceram. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS IMIGRAÇÕES, 2020)

Atualmente, estamos vivenciando novos fluxos migratórios, oriundos da entrada do Brasil na rota das migrações Sul-Sul (BAENINGER et al., 2018), inserindo-se no contexto das migrações internacionais do século XXI. (BAENINGER; PERES, 2017) Esse movimento se deve ao crescimento e a estabilidade econômica que o Brasil registrou em outros tempos, fato que atraiu imigrantes de todos os continentes. Nesse cenário, a chegada dos imigrantes – haitianos, africanos, venezuelanos, colombianos, e de outras nacionalidades – (re)configuram, (re)descobrem, (re)significam os espaços sociais e laborais, assim como as dinâmicas escolares de muitas salas de aula no nosso país.

Com a chegada dos filhos e filhas dos imigrantes, as instituições escolares deparam-se com mais um desafio: de acolhê-los e garantir seu acesso e permanência nos espaços escolares. André (2016, p. 59) salienta que “[...] há escolas que nem sempre reconhecem o direito do aluno, exigindo muitos documentos para os pais que, na maioria das vezes, não entendem o idioma local”, esquecidas de que a educação é um direito de todos, brasileiro ou estrangeiro, garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1998. (BRASIL, 1988)

A escolarização da criança e do adolescente imigrante, não se restringe somente à matrícula na escola, mas deve proporcionar às crianças e adolescentes imigrantes um espaço intercultural, no qual possam ter “vez” e “voz” no processo educativo. E, nesse

sentido, as instituições escolares precisam estar atentas à esses novos alunos, propondo alternativas de acolhimento e integração, como também, viabilizar sua inserção escolar e social. Assim, estariam rompendo com uma proposta de educação homogeneizante, etnocêntrica (ROCHA, 1984), domesticadora (FREIRE, 2003) e bancária, de acordo com Freire (1970).

A criança e o adolescente, quando migram, não deixam de ser quem eram antes de migrar. Suas idiossincrasias, suas experiências, seu jeito de ver o mundo, suas esperanças e sonhos, os acompanham juntamente com seu material escolar. Pois, como já anunciava Paulo Freire (2014), não é possível realizar a “leitura da palavra” sem relacioná-la com a “leitura de mundo”.

Para que aconteça esse movimento de ensino e de aprendizagem, o diálogo se apresenta como um convite, uma troca, um exercício de alteridade para, coletivamente, participarmos de construções, que constituem seres “criativos e re-criativos”. É no debate e no embate que o diálogo se constrói, em uma atitude curiosa e participativa, questionar, argumentar e estimular “a pensar e repensar o pensamento do outro”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14) Nessa perspectiva, os estudantes imigrantes devem estar em constante interação com os alunos brasileiros e, por meio dos diálogos estabelecidos pelo professor e pela instituição escolar, aprenderão novas formas de ver o mundo, como também, ensinarão sua maneira de ver e estar no mundo.

Moreira e Candau (2003) salientam que a instituição escolar deve tornar a cultura um elemento central de seus planos e de sua prática, rompendo assim com uma visão monocultural, propondo práticas pedagógicas que lidem com a pluralidade de culturas e superem o daltonismo cultural.

Candau (2008) sugere em seus estudos uma educação intercultural, que possibilite uma prática pedagógica que favoreça o encontro entre culturas, que viabilize o diálogo entre os saberes, entre as formas de estar e ser no mundo.

Nessa perspectiva de construção de práticas pedagógica interculturais, todos os atores sociais são convidados à uma mudança de ótica, um novo olhar para o outro, reconhecendo as diferenças como uma riqueza a ser potencializada, como destaca Candau (2014), uma riqueza que se encontra no idioma, na cultura, na cor, nos gestos, nas singularidades do fazer e do ser.

Metodologia

Como apresentado nas seções anteriores, o estudo sobre a imigração contemporânea apresenta-se como um fenômeno multifacetado. Para tanto, optou-se nesse estudo pela abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estado da arte, porque este possibilita ao pesquisador uma visão geral do que está sendo pesquisado e permite identificar as contribuições e os avanços científicos de uma área do conhecimento.

As autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39) salientam a importância das pesquisas do tipo Estado da Arte, onde é possível “[...] apreender a amplitude do que vem sendo produzido”, com o intuito de “diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41)

Diante disso, fica evidente a imprescindibilidade desse tipo de pesquisa no campo educacional, para identificar os múltiplos enfoques e perspectivas na construção do conhecimento científico, a fim de provocar mudanças significativas na educação, pautadas na relação intrínseca da teoria com a prática.

Para a construção desse estudo, o levantamento ocorreu nas pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, em buscas *on-line*, que abordassem o tema da imigração e a relação com o processo de escolarização das crianças e adolescentes imigrantes. Para a constituição do *corpus* de análise, recorreremos ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O mapeamento e a identificação de teses e dissertações ocorreram via plataforma digital.

O levantamento das pesquisas foi realizado utilizando a opção “busca avançada” com as palavras-chave “Imigração” e “Brasil” na BDTD. Já no mapeamento das produções acadêmicas de teses e dissertações, foi delimitado ao período de 2013 a 2018, pois, conforme Uebel (2015), acredita-se que nesse ínterim o Brasil vivenciou o *boom* imigratório, tornando-se como local de destino bem como de rota de um dos maiores fluxos imigratórios do globo terrestre.

A plataforma da BDTD apresentou 326 pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado (Acadêmico e Profissional). O *download* dos arquivos ocorreu nos dias 4, 5 e 6 de outubro de 2019, sendo o material coletado separado em pastas restritas, uma para teses e outra para as dissertações. O material selecionado foi

submetido a uma leitura crítica do título, do resumo, das palavras-chaves e da introdução, a fim de identificar e selecionar as que poderiam compor o *corpus* de análise. Feito esse processo, o *corpus* de análise restringiu-se a 63 pesquisas,² sendo 49 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado que tratavam especificamente da imigração no Brasil.

O processo de análise das 63 pesquisas acadêmicas foi realizado na seção que trata das considerações finais destas, pois compreende-se que nesta parte do trabalho o autor-pesquisador retoma os objetivos da pesquisa, responde seu problema de pesquisa e evidencia os achados da investigação. A técnica de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo (AC) diante da perspectiva de Bardin (2011).

Bardin (2011) menciona que a Análise de Conteúdo é realizada em três fases, sendo elas respectivamente, (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.

A **pré-análise** é a etapa da organização no qual se realiza o primeiro contato dos pesquisadores com os materiais, denominada por Bardin (2011) de leitura “flutuante”. Estabelece-se um esquema de organização bem delimitado, porém flexível. Nesse momento, ocorre a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos.

Na etapa, **exploração do material**, realiza-se a exploração do *corpus* de análise. Bardin ressalta que essa etapa “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas[...]”. (BARDIN, 2011, p. 131) Nessa fase, são escolhidas as unidades de codificação que, conforme a autora, é o momento de atribuir códigos aos fragmentos textuais ou qualquer outro material em forma de texto (BARDIN, 2011). Realiza-se a codificação do material para posteriormente classificar e categorizar. A categorização é composta pelo agrupamento das informações, os pesquisadores debruçam-se a captar o sentido das comunicações, assim consolidando um significado.

Em consequente, a etapa do **tratamento dos resultados** baseia-se na condensação e no destaque das informações, resultando nas interpretações inferenciais. Essa etapa é onde “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.”

(BARDIN, 2011, p. 131) A análise de Conteúdo objetiva fornecer indicadores elementares aos objetivos da pesquisa.

A seguir, apresenta-se as fases da Análise de Conteúdo que foram realizadas na investigação, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Fases da Análise de Conteúdo realizada nas considerações finais das Teses e Dissertações

<p>Fase 1 - Pré-análise</p>	<p>As 63 pesquisas acadêmicas foram salvas em formato PDF, arquivadas em pastas digitais e separadas com a denominação (D) para Dissertações e (T) para Teses, cada pesquisa recebeu um código e uma numeração, a exemplo D01 - Dissertação do autor 01. Todos os códigos foram registrados em uma planilha no Microsoft Word, contendo: título, ano da defesa, área do conhecimento, cidade da instituição de ensino, cidade da pesquisa, nacionalidade do imigrante, local da pesquisa e se abordou o processo de escolarização da criança e do adolescente imigrante.</p>
<p>Fase 2 - Exploração do Material</p>	<p>Foram lidas com profundidade as considerações finais das 63 pesquisas acadêmicas e os fragmentos textuais que apresentavam os resultados das pesquisas que foram selecionadas para serem codificados meticulosamente.</p>
<p>Fase 2 - Codificação</p>	<p>Os pesquisadores realizaram a leitura dos fragmentos textuais retirados das pesquisas acadêmicas e criaram para estes um código que representa o sentido semântico do fragmento textual. Entende-se por códigos um sistema de símbolos que permite a identificação de informações. Para tanto, nessa investigação foram criados 31 códigos.</p>
<p>Fase 2 - Categorização</p>	<p>Na categorização, ocorreu a união dos códigos criados que eram iguais e/ou que se repetiram no processo de análise a partir da semelhança semântica.</p>
<p>Fase 3 - Tratamento dos Resultados: Análise de Conteúdo</p>	<p>Após o procedimento de codificação e categorização foi possível identificar os códigos que tiveram maior incidência perante as pesquisas analisadas, sendo eles os seguintes: a) aspectos negativos na inserção social do imigrante, e b) aspectos positivos na inserção social dos imigrantes. Os dois códigos com maior incidência foram submetidos a três procedimentos que objetivam preservar o rigor da Análise de Conteúdo, sendo eles: 1) leitura crítica dos fragmentos retirados das pesquisas acadêmicas; 2) identificação e criação dos grupos de categorias em consonância ao sentido interpretativo dos fragmentos; e 3) criação das categorias que emergiram dos dois códigos analisados. As categorias que emergiram partem da interpretação dos pesquisadores permitindo identificar o Estado da Arte da produção científica em relação a imigração no Brasil.</p>

Fonte: elaboração dos autores.

Na seção seguinte, apresentamos os resultados da análise qualitativa a partir da técnica de Bardin (2011) que foi realizada nas pesquisas acadêmicas conforme a descrição apresentada no Quadro 1.

Análise dos Dados e Resultados

Como foi mencionado, os dois códigos que tiveram maior incidência diante da análise realizada são: a) aspectos negativos na inserção social do imigrante, e b) aspectos positivos na inserção social dos imigrantes.

Na sequência, são apresentados dois quadros que apresentam fragmentos textuais retirados das considerações finais das teses e dissertações, com o intuito de justificar e exemplificar as categorias que emergiram.

O código referente aos “Aspectos negativos na inserção social do imigrante”, obteve 61 incidências que estiveram presentes nas pesquisas acadêmicas analisadas. Conforme o Quadro 02, apresenta-se as categorias que foram criadas a partir do código analisado.

Quadro 2 - Alguns resultados explicitados nas pesquisas para justificar o código aspectos negativos na inserção social do imigrante

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Categoria – Racismo, preconceito, xenofobia e estigmas	Quantidade de incidência: 30
“Este grupo imigrante é estigmatizado pela população local que se vê ameaçada e pensa estar sendo invadida devido ao fato de um grande contingente de imigrantes simplesmente surgirem repentinamente na cidade”.	D 11, p. 158
“Identificaram entre os brasileiros a existência do racismo, cuja manifestação é demonstrada por meio de gestos, frases indiretas, atitudes injustificáveis, espaços culturalmente delimitados [...]”.	D 22, p. 81
Categoria - Falta de políticas públicas e legislações efetivas para a população imigrante	Quantidade de incidência: 17
“Ouço que os imigrantes, em especial o público estudado, os bolivianos, não estão incluídos no sistema de garantia de direitos. Quando delinheio o perfil e as problemáticas trazidas por eles, fica evidente [...] a ausência de políticas públicas”.	T 06, p. 123

“Embora haja um reconhecimento crescente da migração como um problema social, que merece atenção e intervenção pública [...] a ausência de um plano nacional, [...] que crie diretrizes e obrigatoriedades de ação aos entes federados e seus atores, interfere para que o movimento migratório seja um processo difícil não apenas no seu trajeto de deslocamento, mas na regularização e integração no Brasil”.	D 41, p. 128
Categoria - Trabalho escravo ou análogo à escravidão, mal remunerado e em condições precárias	Quantidade de incidência: 14
“Pontualmente acerca do trabalho na costura, indicamos que ao longo das três últimas décadas, [...] as condições de trabalho reconhecidamente degradantes no interior das oficinas não foram essencialmente alteradas”.	D 03, p. 128
“O fato dos imigrantes ter acesso a uma habitação e muitas vezes uma maneira de romper com formas de exploração e relações de dependência com o patrão, condições às quais se submetem no momento de aceitar vir no país com facilidades de comida e moradia em troca de trabalho excessivo e mal remunerado”.	D 07, p. 161

Fonte: elaboração dos autores.

No Quadro 2, foi possível identificar três categorias que emergiram do código analisado “aspectos negativos na inserção social do imigrante”. A categoria “racismo, preconceito, xenofobia e estigmas” apresentou 31 incidências diante das pesquisas analisadas. O imigrante, em seu “sonho brasileiro”, depara-se com muitas dificuldades no processo de inserir-se na nova terra. O novo idioma, a adaptação cultural, a burocratização da documentação, o emprego, a moradia e, como revelado nas pesquisas acadêmicas, o preconceito e a discriminação.

Os dados apontam que o imigrante no Brasil é alvo constante de ataques xenófobos, discriminatórios e racistas. Infere-se que uma “parte da sociedade brasileira” se sente ameaçada com a presença dos imigrantes no país, inflando discursos ardilosos e praticando ações reducionistas e estigmatizante, culpabilizando as ádvenas pelos problemas sociais no país, como a saúde pública deficitária, o desemprego e o aumento da criminalidade, o que leva a atitudes de repulsa e ódio.

As pesquisas acadêmicas demonstraram que o racismo, ora velado, ora explícito, não se manifesta de maneira igual para os imigrantes, tendendo a agravar-se quando o imigrante é negro e/ou sua origem é um país “pobre”. O racismo no Brasil se efetiva por meio de padrões e preceitos discriminatórios raciais que são

normalizados na e pela sociedade, difundindo-se nos espaços políticos, econômicos e sociais. (ALMEIDA, 2018) Porém, o imigrante em solo brasileiro enfrenta o racismo e outras discriminações, que denomina-se como o “novo racismo”.

O novo racismo caracteriza-se pela dominação por meio da exclusão ou da exploração que “[...] tolera o diferente, mas somente na medida em que este se mantenha distante, segregado e excluído”. (DIEHL, 2017, p. 56) O autor salienta que o cerne deste novo racismo se apresenta nas diferenças culturais, com o objetivo de segregar o outro grupo, neste caso, o imigrante. (DIEHL, 2017)

O segundo código “Aspectos positivos na inserção social do imigrante”, apresentou 26 incidências. Conforme o Quadro 3, apresenta-se as categorias que foram criadas a partir do código analisado.

Quadro 3 - Alguns resultados explicitados nas pesquisas para justificar o código aspectos positivos na inserção social do imigrante

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
Categoria - Rede de apoio e solidariedade ao imigrante	Quantidade de incidência: 16
“Uma rede muito importante a destacar é a rede da acolhida, desde o Acre. Os imigrantes haitianos relatavam a presença da Pastoral Migratória e o papel das Igrejas e de voluntários da sociedade civil. As igrejas (católica e protestante), [...] foram cruciais na chegada desses imigrantes ao Rio Grande do Sul, [...]”.	D 17, p.188
“[...] verifica-se que a proteção social do imigrante é realizada principalmente – e quase que exclusivamente – pela atuação de professores e alunos em projetos e cursos de extensão desenvolvidos por Universidade [...]”.	D 19, p.124
Categoria - Valorização da sua cultura, idioma e identidade	Quantidade de incidência: 10
“Se por um lado esses imigrantes puderam perceber as mazelas do seu país, por outro, o estar fora significou redescobrir e valorizar a africanidade, afirmando, desta forma, a identidade africana e angolana em terras estrangeiras”.	D 02, p. 170
“A imigração, mesmo forçada, trouxe aos entrevistados novas possibilidades identitárias, que foram construídas com mais autonomia e consciência política e tomaram possível o desenvolvimento de fragmentos emancipatórios”.	D 15, p. 160

Fonte: elaboração dos autores.

No Quadro 3 foi possível identificar que a categoria “rede de apoio e solidariedade ao imigrante” apresentou 16 incidências diante das pesquisas analisadas. Infere-se assim que “outra parcela da sociedade brasileira”, acolhe, abraça e orienta o imigrante em sua nova terra e na defesa dos seus direitos humanos.

As pesquisas acadêmicas revelaram uma rede de acolhimento, de apoio e solidariedade, destinada aos imigrantes em seu processo migratório. Essa rede é formada pela sociedade civil, por ONGs, igrejas e universidades. É mister salientar que a Missão Paz³ e a Pastoral do Imigrante,⁴ foram ressaltadas na maioria das pesquisas, como atuantes no acolhimento e na defesa dos direitos humanos dos imigrantes.

Na falta de políticas públicas e ações efetivas do Estado no que tange o acolhimento e inserção social do imigrante, as redes de solidariedade e apoio ofereceram às ádvenas alguns serviços como: a): hospedagem temporária, alimentação, saúde e assistência social; b): procedimentos de regularização documental, acesso ao mercado de trabalho e orientações em seus direitos legais; c): aulas de língua portuguesa.

Continguíba e Continguíba (2014, p. 66) ressaltam que “o exercício de alteridade é uma via de duas mãos de seres que se pretendem sociais e sociáveis, é troca de empatia. É necessário estarmos aptos para um movimento duplo, o de autopercepção e o da percepção do outro”. Nesse movimento de duplicidade e de percepção do outro, as redes de acolhimento, que se estabeleceram em todo o país, proporcionaram aos imigrantes ações revestidas de altruísmo, empatia e alteridade.

A partir da análise realizada nas 63 pesquisas acadêmicas, foi possível também identificar a quantidade de pesquisas publicadas por diferentes instituições de ensino superior no Brasil e suas respectivas regiões. O Quadro 4 realiza um detalhamento sobre esses itens que abordam a temática desse artigo, a imigração no Brasil.

3 A Missão Paz é uma instituição filantrópica pertencente aos missionários Scalabrianos, que concede apoio e acolhimento a imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo. Possuem a Casa do Imigrante, um abrigo que tem a capacidade para acolher 110 imigrantes. Ver mais em: <http://www.missaospaz.org/menu/quem-somos>

4 O Serviço Pastoral dos Migrantes é uma ação da igreja Católica, que tem como centralidade a acolhida do imigrante e a defesa dos seus direitos, independente da raça, credo, cultura ou gênero. Ver mais em <https://spmigrantes.wordpress.com/quem-smos/>

Quadro 4 - Quantitativo de pesquisas por IES (2013 -2018)

Regiões	IES	Quantidade	
Nordeste	Universidade da Paraíba (UFPB)	01	04
	Universidade de Fortaleza (Unifor)	01	
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	01	
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	01	
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	09	19
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	04	
	Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (Unesc)	01	
	Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	01	
	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	01	
	Universidade Estadual do Paraná (Unespar)	01	
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	01	
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	01	
Sudeste	Universidade de São Paulo (USP)	10	29
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	08	
	Universidade Federal do ABC (UFABC)	03	
	Universidade Presbiteriana Mackenzie	01	
	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)	01	
	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	01	
	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	01	
	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	01	
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	01	
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	01	
	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	01	
Centro-Oeste	Universidade de Brasília (UnB)	08	11
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	01	
	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	01	
	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)	01	
Total de Pesquisas (Dissertações e Teses)			63

Fonte: elaboração dos autores.

A partir do Quadro 4, é possível identificar que a região sudeste, com 29 pesquisas, no período de 2013 até 2018, foi a região que mais publicou pesquisas acadêmicas sobre a temática de imigração no Brasil, representando um total de 46% das pesquisas analisadas. É importante destacar que essa região concentra o maior número de imigrantes no país. Segundo os dados da Polícia Federal no ano de 2019, o estado de São Paulo registrou 550.890 imigrantes, seguido

pelo estado do Rio de Janeiro, com 168.562 registros ativos na Polícia Federal. (BRASIL, 2019)

Em seguida, a Região Sul do país publicou 19 pesquisas que tratam de imigração no Brasil. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) concentra o maior número de pesquisas acadêmicas publicadas na região sul. A Região Centro-Oeste apresenta 11 pesquisas, sendo oito destas representadas pela Universidade de Brasília (UnB). A Região Norte não possui pesquisas acadêmicas publicadas que tratam da temática desse artigo.

A pesquisa deste artigo também teve o objetivo de identificar quais das 63 pesquisas acadêmicas analisadas tratam do processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. A partir da análise realizada foi possível identificar que somente 05 pesquisas acadêmicas, sendo uma tese (T10) e quatro dissertações (D01, D16, D27, D35), tratam da imigração no Brasil e investigam o processo de escolarização para crianças e adolescentes imigrantes, investigações essas que foram desenvolvidas na cidade de São Paulo.

A seguir, apresenta-se uma síntese das investigações com o intuito de entender como esses atores sociais são abordados nas pesquisas e a relação da educação com a imigração.

A pesquisa D01, “Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana”, defendida no ano de 2016, objetivava analisar as relações sociais que acontecem entre alunos bolivianos, alunos brasileiros e os educadores no ambiente escolar.

A autora concluiu que há “diversas falhas” no processo de inclusão das crianças bolivianas no ambiente escolar, destacando a dificuldade do idioma. Constatou, também, que as crianças não compreendem os professores e os colegas brasileiros, resultando em timidez, insegurança e invisibilidade. A autora salienta a questão do preconceito e discriminação que as crianças bolivianas sofrem no ambiente escolar. A autora ressalta que a instituição escolar precisa repensar a forma como está promovendo a inserção desses estudantes e sugere que adotem a perspectiva intercultural, pois acredita que é um elemento fundamental na desconstrução de estigmas e na construção de uma sociedade mais democrática. (SILVA, 2016)

A pesquisa D16, “Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas estaduais”, publicado no ano de 2014, teve como objetivo analisar a interculturalidade

na educação, tendo como referência as propostas de Paulo Freire de educação como cultura. A autora conclui que, após examinar as práticas pedagógicas dos professores nas escolas pesquisadas, com um número expressivo de alunos bolivianos e descendentes de imigrantes bolivianos, há a falta de preparo para atender às demandas da nova realidade. Aponta que o poder público e a escola devem assumir a realidade dos fenômenos migratórios e seus novos alunos. Propõe uma educação problematizadora, que considere a leitura do mundo de sua comunidade, o diálogo intercultural e o reconhecimento do valor dos diferentes saberes. (GONÇALVES, 2014)

A pesquisa acadêmica D27, intitulada “A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)”, defendida em 2016, descreveu e avaliou como se estrutura a inserção dos alunos africanos no cotidiano escolar, identificando as relações que se estabelecem entre os alunos imigrantes negros, os outros alunos, os professores, os gestores e os demais funcionários da escola, bem como as relações entre as culturas no ambiente escolar. A autora ressalta que no contexto do sistema estadual de ensino de São Paulo, não são atendidas as especificidades dos alunos imigrantes. A inclusão promovida por esse sistema se dá apenas com a efetivação da matrícula, porém, não existe um acompanhamento pedagógico para esses alunos. (ROSA, 2016)

Constatou que os alunos imigrantes ficam geralmente isolados, ou apenas com seus pares de nacionalidade. As relações entre imigrantes e não imigrantes são conflituosas, principalmente quanto ao respeito, à valorização e ao significado da cultura. A autora relatou episódios de violência física e psicológica entre alunos imigrantes e não imigrantes, como também atos de racismo, preconceito e discriminação. A autora reitera o papel da escola em garantir a diversidade étnica e a construção de caminhos para reconhecer, respeitar e valorizar o outro. (ROSA, 2016)

Em seguida, a pesquisa D35, com o título “A voz de estudantes Bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo”, defendida no ano de 2015, objetivou compreender, por meio da voz dos estudantes bolivianos, como se estabeleceu sua inserção na escola brasileira. A autora constatou que os adolescentes imigrantes bolivianos sonham com a formação educacional, contudo, deparam-se com diversas adversidades no novo país, como as rejeições de origem étnica, de classe, cultural e a falta de documentação adequada.

Salienta que os dados demonstram que a escola constitui um dos espaços mais importantes no cotidiano do adolescente migrante e se torna, também, um dos primeiros lugares a disseminar as formas de violência simbólica, epistemológica ou física. (ALVES, 2015)

Na pesquisa T01, intitulada “Narrativas silenciosas: identidade e migração na educação infantil”, a autora aborda como o processo de hibridização cultural de uma criança migrante na educação infantil.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, Santos (2018) conclui que os processos identitários de crianças em contexto de migração se efetuem em três categorias; 1) Diferenciação horizontal: descreve o papel da interação entre os pares na hibridização identitária das crianças no contexto da migração, estabelecendo diferenças entre si, muitas vezes fundamentadas em padrões presentes na sociedade e pelos interesses particulares que regem as interações infantis; 2) Diferenciação hierárquica: os diferentes *status* que são conferidos à criança migrante, dependendo do imaginário que se tem a respeito do seu país de origem, no país que se estabelece – a autora salienta que no âmbito da educação infantil, a diferenciação hierárquica se dá nas relações entre a instituição escolar e a comunidade; 3) Diferenciação Diaspórica: movimento impulsionado pelo “sair de si” em direção à diferença do outro. A autora ressalta que essa diferenciação pode ser vivida por todos os que se relacionam com a criança no contexto da migração. (SANTOS, 2018)

Considerações Finais

Este artigo teve o objetivo de mapear e analisar os resultados das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, publicadas nos anos de 2013 a 2018, que abordaram a temática da migração no Brasil, e identificar quais destas trataram do processo de escolarização para as crianças e adolescentes migrantes.

A partir da técnica de análise de dados retirados do texto das considerações finais das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, foi possível identificar os aspectos negativos da inserção social do migrante, onde as seguintes categorias emergiram: a) racismo, preconceito, xenofobia e estigmas; b) falta de políticas públicas e legislações efetivas para a população migrante; e c) trabalho escravo ou análogo à escravidão, mal remunerado e em condições precárias. A categoria que teve maior incidência foi referente ao racismo, preconceito, xenofobia e estigmas, revelando que os

resultados das pesquisas acadêmicas expõem que os imigrantes sofrem todos essas mazelas conforme a categoria indicada.

No código “aspectos positivos da inserção social do imigrante”, as categorias que emergiram foram: a) rede de apoio e solidariedade ao imigrante; e b) valorização da sua cultura, idioma e identidade. A categoria “rede de apoio e solidariedade ao imigrante”, com maior número de incidências nesse código, revelaram que uma parcela da sociedade brasileira, acolhe, integra e se torna ponte para a efetivação dos direitos humanos dos imigrantes.

Apesar do nosso país ser pluri e multicultural, caracterizado pela diversidade resultante de um processo histórico marcado pela miscigenação de povos, a partir das pesquisas acadêmicas investigadas, foi possível constatar que ser imigrante no Brasil é ser considerado como os “de fora”. É deparar-se com diversas barreiras, preconceitos e discriminação, é lutar diariamente pelo seu espaço e pelo direito de “ser e estar” em uma nova terra. Infere-se também que muitos imigrantes sofrem racismo pela cor da sua pele, preconceito, estigmas e xenofobia pelas suas diferenças étnicas, linguísticas e geográficas.

A pesquisa revelou que a falta de políticas públicas favorece o acirramento dessas diferenças, reforçando a discriminação e o preconceito em nosso país, como também, o trabalho escravo e análogo à escravidão. O acolhimento do imigrante é uma obrigação à luz dos Direitos Humanos, no qual o Brasil é signatário e, portanto, as políticas públicas poderiam diminuir as barreiras, garantindo o bem-estar para os imigrantes, evitando situações de marginalizações pela falta de trabalho e eventuais casos de preconceito, xenofobia e estigmatização.

Os dados também revelaram que outra parcela da sociedade receptora estabelece redes de solidariedade e apoio à população imigrante, no acolhimento na nova terra e na orientação de seus direitos. Outrossim, evidencia-se que a valorização do idioma, da cultura e da identidade do imigrante se intensificam após o percurso migratório. Observa-se nesse sentido, que os imigrantes procuram novos espaços para que possam demonstrar sua cultura, seu idioma e socializar-se com seus irmãos conterrâneos.

O estado da arte revelou que há uma grande lacuna nas pesquisas acadêmicas referente ao processo de escolarização das crianças e adolescentes imigrantes, evidenciando um campo emergente de

pesquisa que proporcione “vez” e “voz” a esses atores sociais em seu processo escolar.

Diante dos dados analisados, foi possível identificar as pesquisas que tratam do processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. Das 63 pesquisas acadêmicas que compuseram o *corpus* de análise, somente cinco pesquisas – quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado – investigaram o processo de escolarização para crianças e adolescentes imigrantes.

As pesquisas revelaram que a criança e o adolescente imigrante, assim como os adultos, são vítimas de racismo, preconceito e discriminação. Foram relatadas situações de violência simbólica, física e emocional que enfrentam no ambiente escolar. As pesquisas evidenciaram que a barreira linguística ocasiona estranhamento entre imigrantes e brasileiros, pois a comunicação não se estabelece e a socialização é prejudicada. Salienta-se, também, que a falta de políticas públicas e linguísticas reforçam a invisibilidade desse aluno imigrante.

A partir desse ponto, infere-se que o direito à educação aos imigrantes é garantido pela legislação brasileira, porém, limita-se somente à matrícula na escola. A inexistência de políticas públicas de acolhimento nas escolas brasileiras e a falta de ações direcionadas que considerem as especificidades desses alunos imigrantes, revelam o longo caminho que deve ser percorrido para que essa inclusão aconteça efetivamente.

Destaca-se que as instituições escolares devem proporcionar ações educativas que combatam o racismo, as discriminações e a invisibilidade social, na busca por igualdade e equidade. Nesse espaço, em que existe um leque de diversidades, a cultura deverá ser valorizada em uma proposta intercultural. É necessário romper com os silêncios curriculares, favorecendo ações e práticas pedagógicas para o respeito às diferenças, exigindo mudanças no currículo e um olhar atento na construção e execução do projeto político pedagógico.

Diante desse desafio, a construção de uma escola plural e democrática é possível, mas dependerá de reflexões e ações que culminem em novos olhares, novos diálogos e práticas educativas de acolhimento e inserção social. Nessa troca constante entre alunos imigrantes e brasileiros, a aprendizagem pode se efetivar no percurso formativo fundamentados na diversidade, alteridade e respeito pelo outro.

Immigration in Brazil and the schooling process for immigrant children and adolescents

Abstract: This article presents an investigation of a qualitative approach through the state of the art type about immigration in Brazil and its relation with the schooling process of immigrant children and adolescents. The research aims to map and analyze the results of academic research, theses and dissertations published from 2013 to 2018 that addressed the topic on immigration in Brazil, in addition to identifying which of these dealt with the schooling process for immigrant children and adolescents. As an object of analysis, 63 researches were selected from the Digital Library of Theses and Dissertations, which were analyzed using the Content Analysis technique from the perspective of Bardin (2011). The data show that the immigrant is a victim of racism, prejudice, xenophobia and stigmas by a part of the receiving society and they are targets for the exploitation of labor, and are, sometimes, in situations of slavery or analogous to slavery. As a result, the lack of public policies and effective legislation aggravates this situation. The data also revealed that another part of the receiving society establishes networks of solidarity and support for the immigrant population, in welcoming them in the new land and guiding their rights. Furthermore, it is evident that the appreciation of the immigrant's language, culture and identity intensifies after the migratory journey. In relation to the schooling process of immigrant children and adolescents, the state of the art revealed restricted academic production, showing an emerging field of research, which provides immigrants with "opportunity" and "voice" in their schooling process.

Keywords: immigration; Brazil; schooling.

La inmigración en Brasil y el proceso de escolarización de los niños y adolescentes inmigrantes

Resumen: Este artículo presenta una investigación de enfoque cualitativo del tipo estado del arte sobre la inmigración en Brasil y su relación con el proceso de escolarización de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes. El objetivo de la investigación es mapear y analizar los resultados de investigaciones académicas, tesis y disertaciones publicadas de 2013 a 2018 que abordaron la inmigración en Brasil, además de identificar cuáles de estos trataron el proceso de escolarización para niños y adolescentes inmigrantes. Como objeto de análisis, se seleccionaron 63 estudios de la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, que se analizaron utilizando la técnica de Análisis de Contenido desde la perspectiva de Bardin (2011). Los datos muestran que el inmigrante es víctima de racismo, prejuicio, xenofobia y estigmas por parte de la sociedad receptora y son objetivos para la explotación laboral, y a veces se encuentran en situaciones de esclavitud o análogas a la esclavitud. Como resultado, la falta de políticas públicas y legislación efectiva agrava esta situación. Los datos también revelaron que otra parte de la sociedad receptora establece redes de solidaridad y apoyo para la población inmigrante, acogiéndoles en la nueva tierra y brindando orientación sobre sus derechos. Además, es evidente que la apreciación del idioma, la cultura y la identidad del inmigrante se intensifica después del viaje migratorio. En relación con el proceso de escolarización de niños, niñas y adolescentes inmigrantes,

el estado del arte reveló una producción académica restringida, mostrando un campo emergente de investigación, que brinda a los inmigrantes "oportunidad" y "voz" en su proceso de escolarización.

Palabras clave: inmigración; Brasil; enseñanza.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, M. *A voz de estudantes Bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1938>. Acesso em: 18 nov. 2019.

ANDRÉ, B. P. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In: BAHIA, J.; SANTOS, M. (org.). *Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios*. São Paulo: Oikos, 2016. p. 56-78.

BAENINGER, R.; BOGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, Duval; SOUZA, M. R. de; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A. (org.). *Migrações sul-sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p.119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BALTAR, C. S.; BALTAR, R.; BAENINGER, R. (coord.). *Atlas temático; Observatório das Migrações em São Paulo, Observatórios das Migrações de Londrina, Migrações Internacionais, Região Sul*. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020.

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

BRASIL, [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 23 nov. 2019

- CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CANAU, V. M. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 1. p. 22-41.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. de; MACEDO, M. F. R. de. Imigração e refúgio no Brasil: relatório anual 2020. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.
- COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 33, p. 61-87, dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843>. Acesso em: 13 dez. 2019.
- DIEHL, F. *Estrangeiro em uma terra estranha: racialização e estigmatização dos imigrantes haitianos em Lajeado*, Rio Grande do Sul. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159143>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia; O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Terra, 2014.
- GONÇALVES, A. L. N. *Interculturalidade na Educação Brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_9c683f210f666cce835bb6f3e3c7f916. Acesso em: 18 nov. 2019.
- MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156 - 170, maio/ago. 2003.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS IMIGRAÇÕES (OIM). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es_0.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.
- ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo?* São Paulo. Editora Brasiliense. 1984.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37- 50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 9 out. 2018.

ROSA, É. dos S. *A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo (2014-2016)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19678>. Acesso em: 18 nov. 2019

SANTOS, P. da S. *Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-101037/pt-br.php>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SILVA, J. *Relações Interculturais no Espaço Escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulista*. Estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulista. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_9b676ce99b22a33c6ea4037beccf3629.

Submetido em 25/05/2020.
Aceito em 29/01/2021.

Saberes e práticas docentes na formação continuada: análises de teses da Colômbia¹

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão acerca da importância da formação de professores para a qualificação dos saberes e práticas pedagógicas, além da construção da identidade profissional e o reconhecimento dos discursos docentes, a partir de discussões propostas no âmbito do Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (Geres²). Foram analisadas 123 teses de Programas de Pós-Graduação de Instituições de Educação Superior da Colômbia, defendidas no período de 2006 a 2019, em cinco universidades daquele país. Verificou-se, na análise das teses, o crescente interesse existente em torno dos saberes teóricos, práticos e experienciais dos docentes, bem como a relação que a pesquisa estabelece entre o conhecimento dos professores e suas práticas em diferentes contextos educativos. Igualmente, é possível observar o interesse por centrar a investigação nas realidades e problemáticas presentes na Educação Superior e Básica, considerando tais investigações e graus de ensino campo propício para gerar propostas e transformações nas políticas educativas da Colômbia.

Palavras-chave: saberes e práticas docentes; contextos educativos; teses em educação da Colômbia; formação continuada.

Célia de Fátima Rosa da Veiga

Universidade La Salle
celiavei16@gmail.com

Fabiola dos Santos Kucybala

Universidade La Salle
fabiolast@gmail.com

Vera Lucia Felicetti

Universidade La Salle
vera.felicetti@unilasalle.edu.br

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Introdução

Diante dos diversos projetos educativos, sabemos que existem diferentes maneiras de compartilhar experiências pedagógicas, mas o que este artigo sugere é um processo que integre os saberes dos professores. Nessa linha de pensamento, a escola é um dos espaços para se construir ideias sobre o ensino e a aprendizagem, tendo como gestores de suas práticas os professores, na elaboração de um conceito pedagógico próprio, vislumbrando perspectivas, em conjunto, sobre os desafios da formação de seus alunos em diferentes dimensões, sejam elas pessoais ou profissionais. Desse modo, a formação continuada, gradualmente, passa para dentro da profissão à medida que favorece a aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

No episódio da série Diálogos, António Nóvoa (2018) fala da importância da colaboração dos professores de Educação Básica na formação dentro das universidades. Há a necessidade da interligação entre Educação Superior e Educação Básica a partir da participação

da e na profissão, da reflexão e da discussão entre pares, na busca por parcerias entre escolas, profissionais, universidades e redes de ensino de diferentes instâncias administrativas.

Desde essa ideia de integração, cabe reforçar o que Nóvoa (2015) escreve na “Carta a um Jovem Investigador em Educação”, a respeito da importância da partilha, do trabalho coletivo e da dimensão intergeracional: “[...] É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos”. (NÓVOA, 2015, p. 16) Esse diálogo e integração propostos pelo autor permitem que saíamos da nossa redoma, como ele mesmo cita, para nos integrarmos às práticas, às experiências e ao cotidiano educacional das instituições.

Para isso, é importante reconstruir e construir caminhos e reforçar o discurso entre a Educação Básica e a Superior, tendo esta última um papel relevante, posto que é nela – na formação inicial – que é possível dar prestígio para a formação de professores. É preciso devolver a formação de professores ao professor, às novas gerações, aos novos profissionais. Nóvoa (2015) reforça que este não deve ser um discurso da prática, mas, sim, um discurso da profissão e na profissão.

Nessa perspectiva, Felicetti (2011, p. 4) menciona que o profissionalismo docente vai além de conhecimentos e destrezas. Nesse processo, estão incluídas atitudes, comportamentos e valores que formam as particularidades de ser professor. Para a autora, ser professor é ser capaz de organizar seu próprio programa de desenvolvimento profissional, “[...] é estar aberto à aprendizagem no todo, é ser investigador no conjunto do trabalho docente, é saber sintonizar os conteúdos de sua disciplina com as necessidades dos alunos e do mercado de trabalho”.

Diante disso, a escola pode proporcionar aos docentes a troca de experiências entre as gerações. Uma maneira de realizar essa troca é proporcionando a formação contínua de seus profissionais a partir de eventos internos e externos, espaços em que os professores apresentem suas experiências significativas para os colegas de profissão e, conseqüentemente, socializem trabalhos, práticas e projetos realizados. Além disso, é importante trabalhar, dentro da escola, a construção dos saberes e práticas, e isso ser divulgado em revistas e meios de comunicação ligados à Educação. Esse desafio é válido para instigar que os professores comuniquem aos alunos,

aos pais e aos segmentos da sociedade os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido por eles na escola.

Ao referir-se a esse assunto, Felicetti (2011) afirma que o professor precisa fazer-se presente e fazer-se diferente no tempo e não apenas passar por ele, pois, para a autora supracitada a formação docente acontece em um contexto temporal de desconstrução, reconstrução e construção.

Outra forma de socialização de experiências é o uso das tecnologias por intermédio dos vários dispositivos existentes e disponíveis que favorecem essa interação e diálogo. A escola pode aprimorar a qualidade do ato educativo dos seus profissionais, congregando seus professores para a produção de práticas pedagógicas, artigos a serem expostos em eventos, revistas científicas ou outros meios de comunicação e divulgação.

Tardif (2002, p. 61) ressalta que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, uma vez que são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, “[...] pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, das quais podemos supor, também, que sejam de natureza diferente”. Desse modo, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente mediante a experiência profissional e pessoal do professor. Os professores continuam sendo e sempre serão insubstituíveis, não somente na promoção das aprendizagens, mas na construção de processos de inclusão para responder aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos adequados às novas tecnologias.

Há, no entanto, a necessidade de reforçar a profissão dentro do ambiente profissional, posto que a educação é um trabalho de cooperação entre os pares que repercute na vida dos estudantes e de todos os demais envolvidos neste processo, refletindo na agregação de saberes e na construção de práticas e experiências.

A educação é, assim, um ato de criação, como já afirmava Freire (1998) e, com isso, tem-se a necessidade de uma metamorfose na escola, criando-se ambientes que rompam com o modelo atual que encontramos. Reconstruir possibilidades educativas e reproduzir espaços de formação é preciso para reforçar o aperfeiçoamento contínuo, a relação entre professores e estudantes e ampliar o diálogo entre escola e universidade.

Para isso, faz-se necessário desenvolver a produção entre os pares, pois é dentro da profissão que damos sentido e construímos os processos de formação para a ação educativa. Entendemos, portanto, que os professores estão inseridos em uma sociedade que transita e se comunica constantemente, e que sua responsabilidade institucional e social e sua participação no espaço público educacional, são de relevante importância para que os processos de ensino e aprendizagem tenham melhores resultados.

Desse modo, os professores estão interagindo com a comunidade externa, mostrando seu trabalho educativo e expressando a voz de quem constrói, com seus alunos, o conhecimento e a cidadania. Essa construção amplia a consciência e o conteúdo da amplitude da profissionalidade docente.

Outra questão importante é que os professores, diante da sua ação pedagógica, podem ser incentivados a aprofundar e embasar teoricamente a discussão de problemas, espaços e contextos em que eles, como profissionais da educação, podem e necessitam pensar e intervir, atuando como agentes da e na educação, de forma a ampliar sua participação na construção e responsabilidade com a vida da escola e não se limitando apenas aos aspectos didáticos da profissão.

Com isso, diante dos apontamentos expostos até o momento, este artigo apresenta o estudo realizado junto ao Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (Geres) – cuja proposta foi a análise de teses dos Programas de Pós-Graduação de Instituições de Educação Superior na Colômbia. O artigo tem como objetivo analisar as teses que contemplaram a categoria Saberes e Práticas Docentes, apresentando uma reflexão a partir da análise de cinco teses colombianas, que contemplaram esta categoria.

Ao retratar a importância do trabalho educativo do professor e de quão relevante é a continuidade de sua formação ante a sociedade globalizada, este trabalho investigou os saberes e práticas docentes na formação contínua. Além disso, buscou visualizar perspectivas para aprimorar a formação continuada do professor, tendo como base as discussões levantadas nas teses que foram analisadas.

A seguir, no caminho metodológico deste artigo apresentamos o contexto das cinco teses analisadas, a abordagem da pesquisa e o plano da coleta de dados. O artigo retrata, ainda, a análise dos dados e a discussão dos resultados.

A partir disso, inferiram-se algumas reflexões e considerações finais na tentativa de sugerir contribuições para a continuidade de trabalhos futuros referentes aos saberes e práticas docentes e colaborações da formação continuada de professores para a qualificação do serviço pedagógico.

Metodologia

A investigação é de abordagem qualitativa com caráter exploratório. Para a análise dos dados fez-se uso da análise textual discursiva. A pesquisa está inserida no Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (Geres).

No primeiro semestre do ano de 2019, o grupo investigou a produção acadêmica de teses em Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia. Optou-se pela Colômbia em razão da inserção de uma pesquisadora do referido país no grupo de pesquisa. Ao todo, a Colômbia possui 16 Instituições de Educação Superior com Programas de Pós-Graduação em Educação. Para a formação do *corpus* de análise foram utilizadas plataformas das bibliotecas digitais e contatos por *e-mail* com as 16 universidades, das quais obtivemos dados em cinco delas.

Demonstramos, no Quadro 1, a quantidade de teses encontradas em 16 Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições de Educação Superior na Colômbia.

Quadro 1 – Universidades com doutorado na Colômbia e as teses encontradas

	Instituição de Educação Superior – IES	Quantidade de Teses
1U	Universidad del Valle Universidad Pedagógica Nacional Universidad Distrital Francisco José de Caldas	5
2U	Red de Universidades Estatales de Colombia REDE COLOMBIA Universidad del Atlántico Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Universidad del Quindío Universidad del Magdalena, Universidad de Nariño Universidad de Cartagena Universidad del Cauca Universidad del Tolima Universidad Tecnológica de Pereira.	NE*
3U	Universidad de Antioquia	35
4U	Universidad Santo Tomás	61
5U	Universidad San Buenaventura de Cali	NE
6U	Universidad San Buenaventura de Medellín	NE
7U	Universidad del Norte	NE
8U	Universidad Simón Bolívar sede Barranquilla	NE
9U	Universidad de los Andes	4
10U	Universidad Surcolombiana	NE
11U	Universidad de la Amazonia	NE
12U	Universidad de Caldas	NE
13U	Universidad Católica de Manizales	NE
14U	Universidad de la Sabana	NE
15U	Universidad Pontificia Bolivariana	NE
16U	Universidad de La Salle	18
	TOTAL	123

Fonte: consulta aos sites das IES colombianas (2019).

Como é possível observar na Quadro 1, 11 universidades não dispunham, em suas bibliotecas, a opção *on-line* para suas teses. Alguns contatos telefônicos foram feitos, mas sem resultado positivo para a coleta.

Da análise realizada, nas 123 teses das cinco universidades colombianas que dispunham seu acervo *on-line* e que foram defendidas no período de 2006 a 2019, emergiram quatro categorias, entre elas “Saberes e Práticas”. Dentro dos saberes e práticas, este artigo pretende apresentar as teses que trazem contribuições sob a

perspectiva da formação continuada. Assim, analisou-se, de forma mais criteriosa, cinco teses relacionadas à temática aqui em estudo.

A seguir apresenta-se, no Quadro 2, as teses relacionadas à temática dos Saberes e Práticas na perspectiva da formação continuada de professores.

Quadro 2 – Teses relacionadas à temática dos Saberes e Práticas sob a perspectiva da formação continuada de professores

Autor	Título da Tese	Ano	Instituição
Mónica Moreno Torres	Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior	2012	Universidad de Antioquia
Juan Carlos Padierna Cardona	La formación permanente del profesor universitario de educación física en el Departamento de Antioquia – Colombia	2017	Universidad de Antioquia
Gloria Elena Herrera Casilimas	Panorama histórico, políticas y residencias: reestructuración y acreditación de las escuelas colombianas	2017	Universidad de Antioquia
Sandra Patricia Mejía Rodríguez	Formación ciudadana y justicia social en la educación desde la teoría del reconocimiento: discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín	2017	Universidad de Antioquia
Carlo Erwin Granados Beltrán	La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo	2018	Universidad Santo Tomás

Fonte: análise das teses baixadas das IES colombianas (2019).

Análise das cinco teses colombianas

A partir da análise das cinco teses encontradas na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia, apresentamos as que possuem relação com o foco deste artigo, os saberes e práticas docentes na perspectiva da formação continuada. Assim, segue a descrição, as considerações e os aspectos importantes acerca de cada tese analisada e quais as suas contribuições para o estudo em questão.

A primeira tese, denominada *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*, de Mónica Moreno Torres, da Universidad de Antioquia, defendida em 2012, está dividida em sete capítulos. A tese trata sobre a possibilidade de se traduzir a teoria da abdução e hermenêutica literária nos cursos de Didática da Faculdade de Educação, como forma de mostrar aos pesquisadores, alunos, professores universitários e futuros professores, outras maneiras de abordar os processos de pesquisa em sala de aula, estendendo os processos dialógicos à criação de questões que ampliem os referenciais conceituais e metodológicos da didática, contribuindo, assim, para a educação de sujeitos mais críticos e sensíveis às mudanças internas e externas.

A autora traz a hermenêutica coletiva, considerando a experiência humana como um processo determinado por diferentes contextos, a partir de experiências, vivências e interações que dão sentido ao processo educativo e que permitem uma relação significativa consigo mesmo e com quem está a sua volta, ou seja, na construção de uma relação entre professores e professores e professores e estudantes, pautada na elaboração de saberes que instiguem o desejo em aprender, em buscar e se aprimorar.

A partir dessa relação, é apresentado pela autora um caminho possível para representar o desenvolvimento da estratégia didática, baseada na Espiral Compreensiva da Experiência da Investigação na Aula (Ecedia). Essa espiral tem como ponto de partida o diálogo entre os saberes disciplinares e didáticos e entre professores e estudantes, de forma a se estabelecer construções individuais e coletivas para o desenvolvimento de habilidades de investigação.

A pesquisa de Moreno Torres (2012) é de caráter qualitativo, com enfoque hermenêutico, cujo procedimento inclui um problema

dialético, uma hipótese abductiva, a história dos respectivos conceitos, o estado do problema em questão e o diálogo com as autoridades do tema investigado.

A partir desse trabalho, Mónica Moreno Torres conclui que a principal contribuição do estudo e, particularmente, dessa estratégia, foi motivar os professores a pensar a pesquisa em sala de aula como um exercício de inovação didática. Para a autora, quando o corpo docente reconhece em suas ideias e as de seus alunos a preocupação com questões científicas, culturais, sociais e artísticas, ampliam-se as possibilidades de investigação nas aulas nos três níveis de ensino.

A segunda tese, denominada *La Formación permanente del profesor universitario de educación física en el Departamento de Antioquia – Colombia*, de Juan Carlos Padierna Cardona, da Universidad de Antioquia, defendida em 2017, está dividida em quatro capítulos. Ela trata de modelos de formação permanente e cenários de desempenho do corpo docente universitário do curso de Educação Física, a partir do reconhecimento de problemáticas, expectativas, modalidades e estratégias que qualifiquem seu desenvolvimento profissional e contribua para a construção de uma proposta crítica, reflexiva e inovadora, repensada de acordo com o contexto investigado.

O autor traz o ensino da Educação Superior baseado em competências, a partir de processos de ensino, aprendizagem e avaliação de qualidade, que contribuem para a reflexão do perfil docente desejado e da sua capacidade de desempenhar o trabalho educativo de acordo com as exigências institucionais e sociais.

Para descrever alguns aspectos centrais do texto, o autor faz referência a Zabalza Beraza (2014), que aborda que as características principais da formação pedagógica estão centradas, em primeiro lugar, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, em segundo lugar, no desenvolvimento de competências para os professores universitários.

A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem pode ser desenvolvida a partir da organização dos ambientes de aprendizagem, da apresentação de conteúdos e de metodologias didáticas que incorporem novas tecnologias e recursos, trabalho em equipe e promoção de processos de avaliação sistemáticos. Nessa mesma perspectiva, para o desenvolvimento de competências os professores devem ter a capacidade de planejar tais processos com a seleção de conteúdos, oferecendo explicações e informações compreensíveis,

utilizando e dominando as novas tecnologias, e identificando-se com a instituição educativa e o trabalho em equipe.

A partir dessa proposta, o estudo desenvolvido enfocou o trabalho e o círculo hermenêutico, tendo como intenção observar, compreender e interpretar a formação de professores universitários. Para isso, o autor utilizou o estudo de caso coletivo como estratégia de investigação, e ressaltou o uso de entrevistas e questionários que tratam da percepção de professores e outros profissionais do Departamento de Antioquia, bem como a análise de conteúdo em textos científicos e documentos de programas de formação permanente, a fim de se ter uma maior clareza e significado para promover novas ideias e contribuições. A tese referenciada é portanto, uma investigação mista que contempla aspectos qualitativos e quantitativos, sob a perspectiva construtivista, dialética, reflexiva e hermenêutica.

Nesse trabalho, Juan Carlos Padierna Cardona (2017) traz algumas conclusões importantes. Entre elas, o autor verificou que a formação permanente de professores universitários é genérica, e que ainda não há ações ou propostas voltadas para o campo de conhecimento da Educação Física, tampouco discute-se temas específicos ou pertinentes para a referida área. Além disso, as problemáticas mais recorrentes, envolvendo a formação permanente, passam pelos campos teórico, operacional, logístico, financeiro, administrativo e pela ausência de reconhecimentos. Assim, por esses programas curriculares não serem desenvolvidos nem formulados com base no enfoque educativo, o autor ressalta a importância de uma proposta de formação continuada e de um observatório, e sugere indagações que levam a outras pesquisas futuras.

A terceira tese, denominada *Panorama histórico, políticas y residencias: reestructuración y acreditación de las escuelas colombianas*, de Gloria Elena Herrera Casilimas, da Universidad de Antioquia, produzida em 2017, está dividida em quatro capítulos. A tese trata sobre as escolas normais da Colômbia desde os discursos que são constituídos em torno dos processos de reestruturação e acreditação destas instituições. Nesse sentido, tem-se a análise histórica como ferramenta para visualizar as forças, os saberes e as tensões que têm se configurado, e as condições nas quais têm sido questionada a sua validade no campo da formação de professores no país.

A metodologia utilizada por Gloria Elena Herrera Casilimas concretiza-se a partir do levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica. A análise apoia-se em traços arqueológicos

e genealógicos para a análise documental e testemunhal, e nas seguintes ferramentas conceituais: saber pedagógico, horizonte conceitual da pedagogia, memória ativa-memória coletiva do saber pedagógico, ensino, formação, prática pedagógica, dispositivo formativo compreensivo, campo conceitual e narrativo da pedagogia.

Na configuração conceitual a autora menciona aspectos de reestruturação das escolas normais da Colômbia, salientando que o século 20 tem um significado especial no plano da reestruturação, que buscou dar uma nova fisionomia à instituição pedagógica de maior raiz histórica no país. Coloca que a reestruturação das escolas normais, consignada na Lei nº 115, representou para essas escolas do país um triunfo que as reconhecia como instituições para a formação de professores, porém também ocasionou grandes desafios que não terminaram de se consolidar.

A quarta tese, denominada *Formación ciudadana y justicia social en la educación desde la teoría del reconocimiento: discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín*, de Sandra Patricia Mejía Rodríguez, da Universidad de Antioquia, defendida em 2017, é dividida em cinco capítulos, com as conclusões e culminando com os referenciais bibliográficos e apêndices. A investigação analisa a formação cidadã e a justiça social na educação, especificamente no primeiro Colégio construído e em funcionamento: a Instituição Educativa São Bento. Essa investigação ocorreu de 2014 a 2016 e, conceitualmente, realizou-se a partir da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, para compreender a relação entre Formação, Cidadania e Justiça Social na Educação.

No encaminhamento metodológico da pesquisa, Sandra Patricia Mejía Rodríguez vai ao postulado de um desenho qualitativo, que inclui o enfoque hermenêutico e se desenvolve em três fases: contextualização (descrição), significação (análise e interpretação) e projeção (proposta), cada uma apoiando-se em ferramentas de observação, documentação e entrevistas semiestruturadas e narrativas.

A investigação constata que a esfera do direito da Teoria do Reconhecimento aparece nos discursos sobre as práticas dos líderes das faculdades de formação de professores como uma possibilidade, por meio da qual tem sido possível superar as formas de menosprezo da escola. Além disso, evidenciam-se relações dialógicas, desiguais e permeáveis entre as esferas do reconhecimento (amor, lei e solidariedade) dos eixos do tempo, como memória, experiência presente e expectativa futura.

A quinta e última tese deste estudo, denominada *Interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo*, de Carlo Erwin Granados Beltrán, da Universidad Santo Tomás, 2018, apresenta a investigação dos caminhos em que a interculturalidade crítica, vista como uma posição teórica descolonial, pode ser ontológica e, epistemologicamente, integrada à formação inicial de professores de língua estrangeira.

A investigação realizada por Carlo Erwin Granados Beltrán é de abordagem qualitativa e crítica. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com professores ligados ao Bacharelado em âmbito nacional e com o representante de treinamento de professores da Colômbia Bilíngue. Para a coleta formaram-se grupos de discussão com estudantes de um curso de Licenciatura, após feita uma intervenção pedagógica. Por último, foram analisados documentos de política pública em instituições relacionadas à formação de professores. Para o desenvolvimento desta análise documental, o autor da tese optou pela Análise Crítica do Discurso (ACD).

A análise dos dados, realizada pelo autor da referida tese, indicou tensões discursivas na área de formação de professores de inglês na Colômbia, a saber: o de ser instrutor ou educador de inglês e a preferência por um falante nativo ou não nativo; a imagem deficitária de professores de língua estrangeira em oposição a um professor ideal; funções instrumentais de inglês e funções cognitivas e interculturais para aprender inglês; competências disciplinares *versus* competências integrais e a ênfase no conhecimento prático *versus* integração teoria e prática. A partir dessas tensões, foram propostos critérios para a formação inicial de professores com base na interculturalidade crítica como uma alternativa descolonial. São elas: a) os egressos dos programas de formação inicial em línguas são profissionais da Pedagogia de língua estrangeira; b) os egressos dos programas de formação inicial em língua estrangeira são professores plurilíngues; c) os egressos dos programas de formação inicial preocupam-se em manter sua qualidade como professores integrais; d) a língua estrangeira é um meio de reconhecer-se como diverso e reconhecer o Outro diverso; e) um programa de formação inicial de professores de língua estrangeira está fundamentado na interdisciplinaridade como opção descolonizadora; f) os programas de formação inicial de professores de língua estrangeira fundam-se em uma práxis crítica.

Em suas conclusões, Carlo Erwin Granados Beltrán apresenta algumas contribuições para a resposta do objetivo geral de sua tese: o de construir critérios para a formação inicial de professores de línguas estrangeiras com base na interculturalidade crítica como desenvolvimento teórico da volta descolonial. Apresenta as contribuições para a volta descolonial, para a formação inicial de professores de língua estrangeira, para o desenho metodológico, e contribuições para a abordagem sociocrítica e para a análise das matrizes.

Na sequência, após a análise das referidas teses, parte-se à discussão sobre as proximidades dos trabalhos. Os aspectos principais elencados referem-se aos saberes e às práticas docentes, tema central deste artigo, com maior destaque nas cinco teses analisadas.

Síntese e discussão

Ao realizar a análise, observou-se que os saberes e práticas docentes, promulgados em tais trabalhos, enfatizam a relevância da contribuição dos processos de formação continuada para a ação pedagógica docente, bem como para o desenvolvimento pessoal, profissional, político e social dos professores. Diante disso, o Quadro 3 evidencia quais os saberes e as práticas docentes que se destacaram em cada uma das teses analisadas.

Quadro 3 – Saberes e práticas docentes das cinco teses colombianas

Tese	Saberes e Práticas
<p>Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior, de Mónica Moreno Torres, da Universidad de Antioquia, 2012.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vontade em aprender passa pela formação do professor. - Interdisciplinaridade – diálogos entre os saberes entrelaça professores e estudantes. - Construções de saberes se dá de maneira coletiva e individual. - Pesquisa nas aulas é um exercício de inovação. - Preocupação com questões científicas, culturais, sociais e artísticas intercalada à pesquisa.
<p>La Formación permanente del profesor universitario de educación física en el departamento de Antioquia – Colombia, de Juan Carlos Padierna Cardona, da Universidad de Antioquia, 2017.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua e observatório. - Cenários de desempenho do professor. - Educação Superior baseado em competências. - Processos de ensino – aprendizagem e avaliação de qualidade. - Perfil docente. - Melhoria do processo de ensino e aprendizagem pelo desenvolvimento de competências. - Novas tecnologias. - Colaboração e trabalho em equipe. - Processos sistemáticos de avaliação.
<p>Panorama histórico, políticas y residencias: reestructuración y acreditación de las escuelas colombianas, de Gloria Elena Herrera Casilimas, Universidad de Antioquia, 2017.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos e acreditação para a credibilidade da formação de professores na Colômbia. - Processos de reestruturação não consolidados. - Formação de professores em cheque. - Muito discurso e pouco investimento.
<p>Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la Teoría del Reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín, de Sandra Patricia Mejía Rodríguez, Universidad de Antioquia, 2017.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação cidadã e justiça social são complementares na educação. - Esfera do direito da Teoria do Reconhecimento possibilidade de formação de líderes. - Relações dialógicas, desiguais e permeáveis. - Memória, experiência e expectativa na formação continuada de professores.
<p>La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo, de Carlo Erwin Granados Beltrán, Universidad Santo Tomás, 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de formação inicial em Línguas Estrangeiras. - Egressos dos programas de formação inicial em Línguas estrangeiras são plurilíngues. - Egressos e qualidade como professores integrais. - Língua estrangeira como meio para o reconhecimento do diverso. - Programa de formação interdisciplinar. - Programas de formação inicial fundamentado em uma práxis crítica.

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

Diante do Quadro 3 proposto supra, os saberes e práticas que se destacam nas teses colombianas estão relacionados à formação inicial e continuada de professores, aos processos de ensino e

aprendizagem e à interdisciplinaridade, que entrelaça os componentes curriculares num constante diálogo com as demais áreas de conhecimento.

A formação inicial, proposta nas teses analisadas, propõe um processo formativo com um conhecimento sólido e amplo que impulsiona a uma atualização e inovação pedagógica. Como convoca Francisco Imbernón (2011, p. 69):

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo.

É o que salienta Carlo Erwin Granados Beltrán (2018) em sua tese supra referida. O autor reflete sobre o papel dos novos professores de inglês que, ao instituírem políticas linguísticas em suas práticas de ensino, desenvolveram novas formas de conhecer, saber e fazer. É importante que os professores em formação inicial busquem familiarizar-se com os modelos educativos locais e com os conhecimentos e práticas de outros ambientes, como os rurais, indígenas e afrodescendentes, dentre outros, para o ensino e a aprendizagem de línguas – estrangeiras e maternas. A investigação apresentou a tomada de consciência dos professores ao perceberem que são agentes de mudanças, entendendo que a teoria é necessária, mas que precisam “ler” os contextos em que estão inseridos para desenvolverem as atividades de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que se salienta nas teses é o processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa, da investigação. Uma constante de “mão dupla” que envolve professor e currículo. É o que aborda Mônica Moreno Torres (2012) em sua tese anteriormente citada. Ela questionou o papel dos professores e sua contribuição na dinamização da pesquisa nas aulas, sendo este um exercício de inovação didática. O corpo docente, ao dar-se conta de seu potencial ideário em consonância com seus alunos, evoluiu para estabelecer questões científicas, culturais, sociais e artísticas, ampliando as possibilidades de investigação nas aulas e aprofundando as estratégias de ensino. Diante desse caminho tem-se um ensino efetivo pelo professor e uma aprendizagem eficaz por parte do aluno.

Em consonância a isso, Juan Carlos Padierna Cardona (2017) apresenta suas descobertas sobre os programas institucionalizados visando o professor universitário de Educação Física; isso dentro de uma perspectiva genérica e não específica, desconhecendo suas necessidades e expectativas, preferindo programas de formação genéricos baseados em competências. Assim, os programas curriculares que se desenvolveram não estavam formulados com base no enfoque educativo. Eles resultaram de uma proposta de formação continuada, de um observatório sugerindo indagações que levaram a outras pesquisas.

Imbernón (2011, p. 48), ao mencionar a formação do professor como elemento essencial, mas não único do seu desenvolvimento profissional, destaca:

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Nessa direção da formação contínua docente, Gloria Helena Herrera Casilimas (2017) apresenta, em sua tese, discursos que deram credibilidade à formação de professores. A autora salientou que os processos de reestruturação precisam ser consolidados, pois há muitos discursos e pouca prática, portanto, há falhas em relação a esse tema.

Da mesma forma, Sandra Patricia Mejía Rodríguez (2017) citou a formação cidadã e a justiça social como complementares na educação por meio da esfera da Teoria do Reconhecimento, que apareceu nos discursos sobre as práticas dos líderes do Projeto Escola Mestres, como uma possibilidade de formar líderes e superar as formas de desprezo na escola. Rodríguez convoca as relações dialógicas por intermédio do amor, do direito e da solidariedade (Teoria do Reconhecimento), desde eixos como a memória, experiência e expectativa futura na formação continuada de professores.

Cabe salientar que a partir dessa discussão e aproximações entre as ideias abordadas pelos autores nas teses analisadas, a formação pedagógica, seja ela inicial ou contínua, assume papel fundamental na prática docente, uma vez que contribui para a

promoção de ambientes de aprendizagem e para a criação de estratégias voltadas à melhoria do processo de ensino em extensão ao de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, Perrenoud (1997) traz a importância de se pensar a profissão docente e a prática pedagógica dentro da formação de professores, uma vez que são estes espaços que preparam os profissionais a enfrentar os problemas reais e a lidar com as condições mínimas necessárias à ação pedagógica.

Assim, é importante relacionar os saberes docentes à formação e ao trabalho realizado pelos professores. Tardif (2002) aponta para a importância que os processos formativos têm na construção dos conhecimentos específicos à profissão e que o grande desafio para a formação é abrir espaços maiores para esses conhecimentos; os conhecimentos práticos do próprio currículo, da própria realidade, da própria profissão. Quando esses espaços são abertos é possível relacionar a prática profissional a lugares de aprendizagem autônomos e imprescindíveis; lugares estes que mobilizam e produzem saberes e competências específicas e que devem ser incorporados à formação, tornando-se um espaço de comunicação desses saberes e competências.

Considerações Finais

A partir da análise das cinco teses colombianas e da identificação de alguns saberes existentes em cada uma delas, verificamos que existem semelhanças que aproximam as teses entre si. Na primeira delas, destaca-se que as cinco teses analisadas foram produzidas na mesma universidade, contudo sob a orientação de diferentes professores orientadores. Talvez por esse motivo, ambas as teses apresentem aproximações, posto que o Programa de Pós-Graduação da Universidade pode ter como característica a potencialização da formação continuada e o aprofundamento de temáticas que tratem dos saberes e práticas docentes. Além disso, destaca-se que alguns saberes propostos e discutidos nas teses apresentadas, foram identificados, repetidos ou complementados, conforme foi exposto no Quadro 3.

Além da importância da formação continuada, tema discutido neste artigo, destacamos que em duas teses a questão da interdisciplinaridade foi trazida como um saber importante na contribuição para a prática pedagógica. Por meio da interdisciplinaridade é possível que haja a interação entre as áreas de conhecimento e

os saberes docentes, uma vez que é um processo de construção que ocorre de forma integrada, dinâmica e articulada, e que abre novas possibilidades de aprendizado para professores e estudantes.

Outra questão apresentada em mais de uma tese foi a importância de estabelecer espaços de discussões, relações dialógicas, trabalho em equipe e diálogo entre os saberes, entrelaçando professores e estudantes de maneira coletiva. Sem dúvidas, este trabalho coletivo, participativo e integrado contribui para que os professores possam estabelecer relações com seus pares e socializar e desenvolver práticas permanentes de pesquisa colaborativa, promovendo, cotidianamente, produções autônomas de saberes e experiências.

Sendo assim, com o objetivo de analisar as teses que contemplaram a categoria Saberes e Práticas Docentes oriunda da categorização realizada no âmbito do grupo de pesquisa, conclui-se que os saberes e as práticas são resultados de uma experiência de formação continuada que precisa de acompanhamento contínuo e de intervenções estratégicas, de modo a se obter um bom êxito.

As análises apontam a importância da formação para o reconhecimento e acreditação dos discursos e práticas docentes. A construção individual e coletiva para o desenvolvimento de competências e habilidades de investigação na educação, é uma prática a ser considerada para o aprimoramento do perfil docente em consonância à formação cidadã e social na educação.

Cabe ressaltar a necessidade de se ampliar o estudo acerca da análise em teses nos outros 11 programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia, aos quais ainda não se teve acesso, para a continuidade das pesquisas do referido grupo e a ampliação das discussões acerca de outras temáticas pertinentes ao processo de investigação e de questões emergentes à melhoria da educação.

Para finalizar, é importante destacar as aproximações entre o estudo das produções acadêmicas no contexto colombiano e o que vem sendo discutido na realidade brasileira. A temática formação de professores, dentro das teses analisadas, se aproxima muito das produções feitas no Brasil, abordando a importância da formação docente e tratando aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto que no Brasil, as produções acerca da formação, saberes e práticas docentes são recorrentes e cada vez mais comuns no contexto das produções dos Programas de Pós-Graduação, evidencia-se, no entanto, que este não é um assunto muito aprofundado e/ou discutido na Colômbia, uma vez que

encontramos apenas cinco trabalhos, dos 123 analisados, que trazem contribuições a respeito. Com isso, salienta-se que a Colômbia traça um percurso importante, trazendo reflexões, contribuições e trabalhos exitosos acerca da temática formação docente, porém ainda é necessário que as universidades e os Programas de Pós-Graduação ampliem os estudos e pesquisas nessa área. Também se destaca aqui que, estudos comparativos entre Colômbia e Brasil, são relevantes de serem realizados de modo a ampliar as perspectivas educacionais dos dois países no que concerne a formação de continuada de professores.

Teacher knowledge and practices in continuing education: analysis of dissertations from Colombia

Abstract: The article presents a reflection on the importance of teacher training for the qualification of pedagogical knowledge and practices, in addition to the construction of professional identity and the recognition of teaching discourses, based on discussions proposed in the scope of “Study Group on Students” (Geres). We studied 123 dissertations from Graduate Programs in Higher Education Institutions in Colombia, defended between 2006 and 2019, in five universities. Upon analyzing the dissertations, we observed growing interest in the theoretical, practical and experiential knowledge of teachers, as well as on the relation the research establishes between teacher knowledge and practices in different educational contexts. Similarly, we can see interest in focusing on the realities and problems present in Basic and Higher Education, considering these investigations and teaching levels, a field conducive to developing proposals and transformations in educational policies in Colombia.

Keywords: teacher knowledge and practices; educational contexts; dissertations in education in Colombia; continuing education.

Conocimientos y prácticas docentes en educación continua: análisis de tesis de Colombia

Resumen: El artículo presenta una reflexión sobre la importancia de la formación del profesorado para la calificación de los conocimientos y prácticas pedagógicas, además de la construcción de la identidad profesional y el reconocimiento de los discursos docentes, desde los debates propuestos en el ámbito del “Grupo de estudio sobre estudiantes” (Geres). Estudiamos 123 tesis doctorales en instituciones de educación superior en Colombia, defendidas entre 2006 y 2019, en cinco universidades. Al analizar las tesis, observamos un creciente interés en el conocimiento teórico, práctico y experimental de los docentes, así como en la relación que la investigación establece entre el conocimiento y las prácticas docentes en diferentes contextos educativos. De manera similar, podemos ver interés en enfocarnos en las realidades y problemas presentes en la Educación Básica y Superior, considerando estas investigaciones y niveles de enseñanza, un campo propicio para desarrollar propuestas y transformaciones en las políticas educativas en Colombia.

observamos un creciente interés en el conocimiento teórico, práctico y experimental de los docentes, así como en la relación que la investigación establece entre el conocimiento y las prácticas docentes en diferentes contextos educativos. De manera similar, podemos ver interés en enfocarnos en las realidades y problemas presentes en la Educación Básica y Superior; considerando estas investigaciones y niveles de enseñanza, un campo propicio para desarrollar propuestas y transformaciones en las políticas educativas en Colombia.

Palabras clave: conocimiento y prácticas docentes; contextos educativos; tesis en educación en Colombia; educación continua.

Referências

BELTRÁN, C. E. G. *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano Contemporáneo*. 2018. Tese (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Santo Tomás, 2018.

CASILIMAS, G. E. H. *Panorama histórico, políticas y residencias: reestructuración y acreditación de las escuelas colombianas*. 2017. Tese (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Línea en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia, Medellín, 2017.

FELICETTI, V. L. Teacher education: from education to teacher substance and practice. *Research in Higher Education Journal*, Ponte Vedra Beach, v. 13, p. 1-8, 2011. Disponível em: <http://www.aabri.com/rhej.html>. Acesso em: 23 jun. 2019.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORENO TORRES, M. *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*. 2012. Tese (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 2012.

NÓVOA, A. *Diálogo com António Nóvoa*. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IW2fqBCqL7I&t=24s>. Acesso em: 24 jun. 2019.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em educação*, Porto, n. 3, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83>. Acesso em: 23 jun. 2019.

PADIERNA CARDONA, J. C. *La formación permanente del profesor universitario de educación física en el Departamento de Antioquia - Colombia*. 2017. Tese (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia. Medellín, 2017.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

RODRÍGUEZ, S. P. M. *Formación ciudadana y justicia social en la educación desde la teoría del reconocimiento: discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín*. 2017. Tese (Doctorado en Educación) Facultad de Educación, Línea en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Medellín, 2017.

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

ZABALZA BERAZA, M. A. *Competencias docentes del profesor universitario*. Calidad y desarrollo profesional. 2. ed. Madrid: Editorial Narcea, 2014.

Submetido em 07/06/2020
Aprovado em 12/04/2021

Estudantes de uma escola do campo e a cultura digital

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir os resultados de uma pesquisa sobre a cultura digital de estudantes de uma escola do campo da rede pública municipal de Picos, Piauí. A coleta dos dados se deu por meio de um questionário aplicado a estudantes do Ensino Fundamental. Também foram usados registros em arquivo sobre a instituição. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes possui acesso a dispositivos eletrônicos e conexão com a internet em suas casas. É comum ficarem mais de quatro horas por dia no ciberespaço. As tecnologias digitais estão presentes nas atividades produtivas do campo, desenvolvidas por suas famílias. A escola, embora possua alguns dispositivos eletrônicos e internet, não os tem explorado suficientemente no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: cultura digital; educação no campo; ensino fundamental.

Alexandre Leite dos Santos Silva

Universidade Federal do Piauí
alexandreleite@ufpi.edu.br

Gardner de Andrade Arrais

Universidade Federal do Piauí
gardner.arrais@gmail.com

Jean Felipe Vieira

Prefeitura Municipal de Picos
jeanfelipecveira12@gmail.com

Introdução

A discussão sobre a educação da população campesina é importante dada a parcela que esta representa no âmbito nacional, estimada em mais de 30 milhões de pessoas. (IBGE, 2010) Inclui um grupo diverso, constituído por agricultores familiares, assentados da reforma agrária, nações indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores artesanais, quilombolas, trabalhadores assalariados rurais, dentre outros. (BRASIL, 2008) Dessa população depende a produção agropecuária e extrativista do país, além da preservação de riquezas naturais e culturais. Apesar do seu valor, a população do campo tem recebido pouca atenção no âmbito educacional. (SANTOS, 2017)

Diante disso, emergiu desde a década de 1990, com o apoio dos movimentos sociais, o debate sobre a Educação do Campo (CALDART, 2012), um paradigma educacional construído com os sujeitos do campo, em conformidade com os seus interesses e a sua realidade (MOLINA; JESUS, 2004). Fundamenta-se na ideia de complementariedade entre o campo e a cidade, na proposta de desenvolvimento para todos, e no fortalecimento da identidade campesina. (BRASIL, 2003)

Além desses fundamentos, a Educação do Campo possui princípios pedagógicos. São eles: a) ela é um direito dos povos do campo; b) o respeito às organizações sociais e o conhecimento

por elas produzido; c) a Educação deve ser do e no campo; d) ela é produção de cultura; e) ela forma sujeitos; f) ela deve promover a formação humana para o desenvolvimento sustentável e g) o respeito às características do campo. (BRASIL, 2003) Desse modo, a Educação do Campo endossa um ensino contextualizado, com respeito aos valores, às culturas, aos saberes, às atividades laborais, aos tempos e aos espaços da população do campo.

A Educação do Campo tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (BRASIL, 2013)

Paralelo à construção histórica da Educação do Campo, a população campestre tem recebido o impacto das tecnologias digitais (AFFONSO; HASHIMOTO; SANT'ANA, 2015), por meio do acesso a dispositivos eletrônicos, conexão com a internet e produtos digitais para o trabalho e gestão da produção rural.

Apesar de todos os percalços e dificuldades envolvidos na introdução das tecnologias no meio rural não há como deixar de observar que no cotidiano global os meios de comunicação tiveram um importante papel nas transformações sociais, locais, regionais e globais. As tecnologias digitais já consumiram a sociedade urbana e agora avançam mesmo que em um passo lento para o espaço rural. (BELUSSO; PONTAROLO, 2017, p. 10)

Nesse contexto, a escola do campo tem um papel importante, não apenas como espaço de inclusão digital, mas também de síntese e de crítica (LIBÂNEO, 2011) das novas relações, necessidades e identidades criadas pelo acesso a novas tecnologias. Ela também é um lugar tanto de aplicação como de proposição de políticas para o território camponês, que devem considerar o entrelaçamento entre desenvolvimento rural e tecnologias. (BELUSSO; PONTAROLO, 2017)

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 2011, p. 82)

Com essa perspectiva, o objetivo deste trabalho é discutir os resultados de uma pesquisa sobre a cultura digital de estudantes de uma escola do campo da rede pública municipal de Picos, Piauí. Nessa direção, uma pesquisa por artigos científicos dos últimos anos, em periódicos da área da educação, apontou três trabalhos. (BIERHALZ; FONSECA; OLIVA, 2019; LUZ; SANTOS; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; MAURELL; COSTA, 2015)

Oliveira, Maurell e Costa (2015) realizaram uma pesquisa com alunos do campo, da Educação Infantil, na área rural de um município gaúcho. Por meio da análise de desenhos e do uso de objetos virtuais de aprendizagem, os pesquisadores inferiram que as tecnologias digitais podem facilitar o processo de aprendizagem, inclusive no contexto da alfabetização de crianças.

Luz, Santos e Santos (2019) fizeram uma investigação com estudantes do Ensino Médio de uma escola de um assentamento em um município paranaense. Os resultados obtidos por meio da aplicação de um questionário misto sobre hábitos e acesso vinculados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sinalizaram a importância de a escola introduzi-las no processo de ensino-aprendizagem.

Em um município do Rio Grande do Sul, Bierhalz, Fonseca e Oliva (2019) estudaram por meio de questionários e análise de desenhos de 23 alunos do campo, do sétimo e oitavo ano, o uso que faziam das tecnologias no cotidiano. Apontaram com os resultados da pesquisa que a tecnologia deve ser uma das pautas da discussão sobre o projeto político pedagógico da escola do campo.

O ineditismo deste trabalho está tanto no contexto de pesquisa, na Região Nordeste, como na sua temática, em torno do seguinte problema: como os estudantes estão inseridos na cultura digital? Para tratá-lo, este texto está organizado da seguinte maneira: primeiro, expõe o que considera como cultura digital e conceitos a este vinculado, especialmente na sua relação com a escola; depois, apresenta a metodologia, seguida pelos resultados e discussões. Por fim, culmina nas considerações finais.

Cultura digital e a escola

A expressão “cultura digital” surgiu no contexto da comunicação dominada pelas tecnologias digitais (DIAS; RODRIGUES, 2019), que se referem a

[...] um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores. (RIBEIRO, 2014, grifo do autor)

As tecnologias digitais não apenas estão presentes no cotidiano das pessoas como têm alterado a sua cultura, quanto àquilo que fazem e produzem socialmente, inclusive a maneira de pensar e aprender. É nesse sentido que se fala em cultura digital ou cibercultura, a cultura oriunda do ciberespaço.

O ciberespaço (que também chamarei de 'rede') é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17, grifo do autor)

Dessa forma, o ciberespaço refere-se tanto ao universo de informações provenientes e circulantes na *web* como a ampla rede de usuários que nela navega.

As relações provenientes do ciberespaço produzem a cultura digital, da "sociedade em rede". (CASTELLS, 1999, p. 5) Nesta, "o computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal [...]. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. [...] É vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si". (LÉVY, 1999, p. 44)

A cultura digital está presente no dia a dia dos sujeitos escolares, refletindo-se na sua comunicação, relações e produções. "A escola, embora saibamos das inúmeras dificuldades enfrentadas nas redes

públicas de ensino do país, não pode se isentar das possibilidades que a tecnologia digital proporciona". (HETKOWSKI; DIAS, 2019, p. 13) Devido às limitações estruturais e na formação dos professores e gestores escolares, é um desafio criar um diálogo entre o cotidiano escolar e a cultura digital.

Embora professores e alunos vivam em uma cultura digital, com a utilização de smartphones, redes sociais, aplicativos, jogos e os mais variados recursos que desencadeiam novos comportamentos, consideramos um descompasso entre a realidade escolar e a utilização dos instrumentos tecnológicos nos processos de aprendizagem mais interativos. Esse é o descompasso é o grande desafio da educação na contemporaneidade e na cultura digital. (HETKOWSKI; DIAS, 2019, p. 13)

Diante desse cenário, são prementes as discussões e reflexões que cercam a relação entre a escola e a cultura digital, entre desafios e possibilidades.

Segundo Pedró (2016), há três fatores que estão se globalizando e cuja combinação resultará em uma mudança pedagógica veiculada com as tecnologias digitais: a) a inserção crescente dos jovens na cultura digital, o que tem impactado nas suas formas de aprender; b) a produção e fácil acesso a tecnologias educacionais, especialmente aplicativos e conteúdos digitais gratuitos; e c) a universalização dos dispositivos de uso individual, como *smartphones* e *tablets*. Contudo, este pesquisador ressalta que uma mudança positiva causada pelas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem depende das condições em que são aplicadas e sobretudo da pedagogia adotada.

Com essa previsão, há décadas se discute qual seria o papel das escolas e dos professores. Segundo Libâneo (2011), a escola deve ser um espaço de síntese, de reflexão e de criticidade das informações veiculadas pelas tecnologias digitais. Nessa perspectiva, os professores não são substituíveis, mas são essenciais para orientar os educandos no desenvolvimento da sua autonomia e do espírito crítico. (MUNARIM, 2014) Dessa forma, a escola, especialmente por meio do papel dos educadores, deve enfrentar o avanço da tecnologia digital, problematizando (FREIRE, 2013) o seu *status quo* e o das informações circulantes no ciberespaço. (SELLI, 2017)

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018 em uma escola da rede municipal de ensino de Picos, um município polo no sudeste piauiense. O nome da instituição não foi divulgado por motivos éticos, para preservar a sua identidade. A escola foi escolhida para a pesquisa devido à autorização do responsável pela instituição e por ser do campo. Ela se situa a uma distância de pouco mais de dez quilômetros do centro da cidade, na comunidade rural de Lagoa Comprida. Apesar da proximidade ao perímetro urbano, a escola é classificada pela Secretaria Municipal de Educação como pertencente à área rural. A maior parte do público atendido vive no campo. (BRASIL, 2010)

A escola, que possui 51 funcionários, conta apenas com as etapas do Ensino Infantil (98 matrículas) e do Ensino Fundamental (180 matrículas). Os principais meios de locomoção utilizados pela comunidade escolar são a moto e a bicicleta. Eventualmente, algumas pessoas ainda se utilizam de burros e cavalos no seu deslocamento.

Quanto à estrutura física, a escola possui seis salas de aula, sala de diretoria, laboratório de informática, cozinha, sala de leitura, banheiro interno e pátio coberto. Uma fossa recebe os resíduos do esgoto. A merenda escolar é fornecida regularmente, além de água, energia elétrica e coleta periódica do lixo. No entanto, há limitações na estrutura do prédio, como a ausência de forro no teto das salas.

Já no que diz respeito a tecnologias a escola conta com conexão com a internet e seis computadores, uma TV, um aparelho de DVD, uma antena parabólica, uma impressora, um projetor multimídia e uma câmera fotográfica, que também funciona como filmadora.

Sujeitos investigados

A pesquisa foi realizada com 12 estudantes de uma turma do sétimo ano e oito estudantes de uma turma do oitavo ano, isto é, nos anos finais do Ensino Fundamental. Os procedimentos éticos foram adotados para preservar a identidade dos envolvidos, com ciência dos seus responsáveis. Por isso, os estudantes são identificados pelo índice “E” seguido por um número.

Os estudantes possuem as características dos sujeitos enraizados social e culturalmente no ambiente de uma comunidade rural do semiárido piauiense, pois residem e trabalham na zona rural.

Além de estudar, a maioria trabalha na agricultura ou na criação de animais para ajudar aos pais a complementar a renda do lar. Porém, as mulheres estão mais ocupadas em ajudar a suas mães, tias e avôs nos afazeres diários do lar.

A maioria (60%) dos estudantes são do sexo feminino, na faixa etária entre 10 e 18 anos de idade, provenientes principalmente das comunidades rurais de Lagoa Comprida, Umarí, Paquetá e Beira Rio.

Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos estudantes e dos registros em arquivos digitais sobre a escola, disponibilizados em sites institucionais.

O questionário aplicado às duas turmas continha questões abertas e fechadas. Solicitava informações gerais como idade, sexo, local de residência, ano escolar etc. além de 17 questões sobre a cultura digital. Seguem os enunciados das questões: (1) Quais dispositivos eletrônicos possui? (2) Quais locais em que normalmente acessa a internet? (3) Que tipo de conexão com a internet possui em casa? (4) Quantas horas, em média, fica conectado com a internet por dia? (5) Qual o aplicativo de comunicação para mensagens em tempo real que você utiliza com mais frequência? (6) Quais aplicativos de comunicação audiovisual que você sabe usar? (7) Assinale as suas habilidades no uso das redes sociais; (8) Quais as redes sociais em que você participa? (9) Avalie sua habilidade para procurar informações na internet; (10) Como você normalmente procede para procurar informações na internet? (11) Assinale as suas habilidades de produção com uso de tecnologias digitais; (12) Como você avalia o seu conhecimento digital, em geral? (13) Em quais atividades produtivas a sua família utiliza o apoio de novas tecnologias digitais? (14) Como as tecnologias digitais servem de apoio para as atividades produtivas rurais? (15) Na sua escola, as tecnologias digitais são utilizadas? (16) Quais tecnologias digitais são utilizadas na sua escola? (17) Na sua opinião, qual a importância das novas tecnologias digitais para o seu dia a dia?

Análise dos dados

A análise dos dados foi parcialmente estatística, por meio do software Excel, com o qual foram construídos os gráficos.

Na análise qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), os dados obtidos por meio do questionário foram confrontados com os registros institucionais e inferidos com o referencial teórico adotado.

Resultados e discussões

A partir dos dados coletados, foi possível tecermos a análise e discussão dentro dos seguintes temas imbricados ao nosso problema de pesquisa: a) dispositivos eletrônicos e conexão com a internet; b) hábitos, habilidades e saberes provenientes do ciberespaço; c) a escola do campo e as tecnologias digitais; d) o cotidiano da população do campo e as tecnologias digitais.

Dispositivos eletrônicos e conexão com a internet

A discussão sobre a cultura digital dos estudantes da pesquisa começa com a descrição dos dispositivos eletrônicos por eles utilizados para o acesso ao ciberespaço. (LÉVY, 1999) Quando questionados quantos dispositivos possuem em casa, as respostas permitiram a construção da Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de dispositivos eletrônicos para acesso à internet nas residências e/ou propriedades rurais dos estudantes

Estudante	Smartphone	Tablet	Notebook	Computador Desktop	Smart TV
E01	4	0	1	0	0
E02	6	0	1	0	0
E03	3	1	0	0	1
E04	1	0	1	0	0
E05	4	0	1	0	0
E06	1	0	0	1	0
E07	1	0	0	0	0
E08	2	0	0	0	0
E09	1	0	0	1	0
E10	4	0	0	0	0
E11	3	0	1	0	0
E12	0	0	0	0	0
E13	4	0	0	1	1

E14	2	0	0	0	1
E15	3	1	1	0	0
E16	1	0	0	0	1
E17	1	1	0	1	0
E18	3	1	1	0	0
E19	1	0	1	0	0
E20	0	0	1	0	0

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Pode-se perceber a partir dos dados (Tabela 1) que o acesso ao ciberespaço se dá principalmente por meio do *smartphone*, embora este não seja de posse por todos os membros das suas famílias (E04, E06, E07, E09, E16, E17, E19). É comum os pais possuírem aparelhos celulares enquanto os filhos utilizam *smartphones*. Há casos em que este é o único dispositivo para o acesso à internet (E07, E08, E10). A maioria (95%) dos estudantes possui o seu próprio aparelho e por meio dele acessa a internet, assim como também concluíram Bierhalz, Fonseca e Oliva (2019) na Região Sul, indo ao encontro da tendência de universalização dos dispositivos de uso individual, um dos fatores que apontam para a necessidade de uma mudança pedagógica que aproveite o potencial das novas tecnologias nos processos escolares. (PEDRÓ, 2016)

Os estudantes E12, E14 e E16 não possuem conexão com a internet em casa, embora os dois últimos a acessem diariamente. O estudante E12 é o único que não se conecta usualmente e diariamente com a internet. Assim, ainda permanece o desafio para a proposição de atividades escolares que exigem dispositivos de uso individual. Nesse caso, a rede pública ou a escola poderiam prover tais dispositivos aos que não possuem (E12), para não se trabalhar de forma excludente.

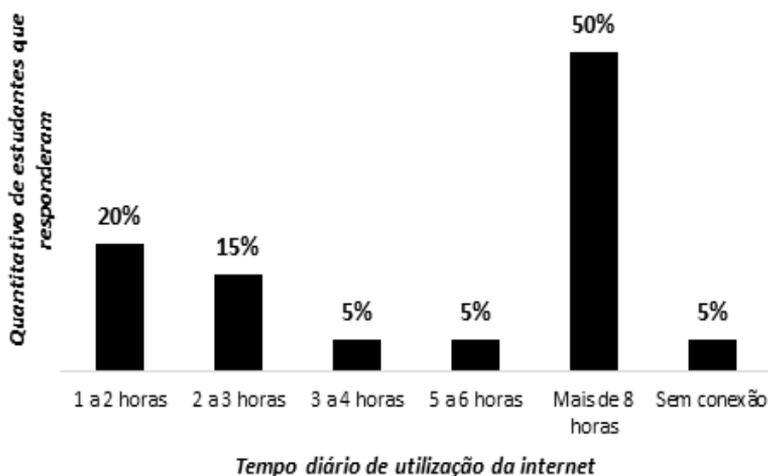
Há muitas possibilidades para o desenvolvimento de atividades escolares com o uso do *smartphone* e de outros dispositivos móveis, especialmente no trabalho com áudios, vídeos, simuladores, infográficos, imagens, calculadora, pesquisas, dentre outros.

Quando questionados sobre os locais em que normalmente acessam a internet, a maioria (85%) respondeu que acessa em sua própria casa. Há também os que acessam na casa de parentes (55%) e de amigos (50%) e em locais públicos (40%), como lojas, lanchonetes e restaurantes.

Hábitos, habilidades e saberes provenientes do ciberespaço

Concernente ao tempo diário de utilização da internet, as respostas levaram à construção do gráfico (Figura 1) a seguir.

Figura 1 – Respostas* dos estudantes sobre o tempo diário de utilização da internet



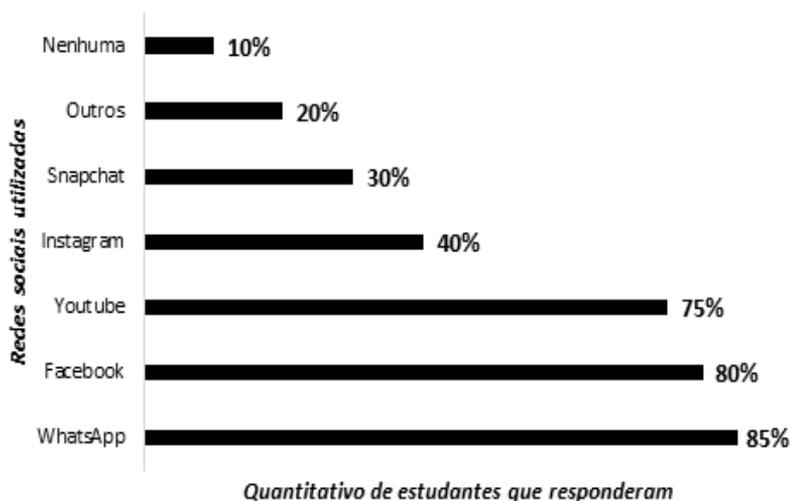
Fonte: dados da pesquisa (2018).

Pode-se constatar a partir da Figura 1 que a maioria dos estudantes dedica mais de quatro horas por dia do seu tempo em atividades no ciberespaço, mesmo considerando as limitações de dispositivos eletrônicos disponíveis em seus lares. Metade dos sujeitos investigados declarou ficar mais de oito horas por dia no ciberespaço. Dessa forma, é evidente que há uma cultura digital muito forte em meio às práticas e saberes (LÉVY, 1999) compartilhados pelos jovens do campo. Deve-se superar a visão de que toda área rural é um local idílico, isolado e distante da dinâmica e do acesso aos dados globais veiculados por meio da *web*. Os estudantes do campo estão também sujeitos aos impactos positivos e negativos (ZANCAN; TONO, 2018) do acesso às tecnologias digitais.

A maioria dos sujeitos da pesquisa utiliza redes sociais para se comunicar, como indica a Figura 2.

Figura 2 – Respostas* sobre as redes sociais mais utilizadas pelos estudantes.

* Cada estudante poderia marcar mais de uma alternativa.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

A incorporação das tecnologias pelos estudantes para usos sociais e comunicação os predispõe para a participação em atividades escolares que as usem. (PEDRÓ, 2016) Para isso há um leque de possibilidades envolvendo o correio eletrônico, jogos, *softwares*, *sites*, *blogs*, livros abertos, histórias em quadrinhos, *scratch* etc.

Os dados obtidos mostram que estes estudantes usam as redes sociais para receber e enviar mensagens de texto (85% pelo *WhatsApp* e 35% pelo *Messenger* do *Facebook*) e chamadas de vídeo (80% pelo *WhatsApp* e 50% pelo *Facebook*). Além disso, nas redes sociais saberes são aprendidos e experienciados, pois 35% sabem enviar arquivos de textos, enquanto 80% arquivos de imagens, 65% *links* de páginas da *web*, 75% arquivos de vídeo e 60% arquivos de áudio. Dessa forma, estão imergidos na cultura digital “caracterizada pela presença das mídias, pela mudança de comportamentos, pela celeridade das informações e pela tele prontidão do tempo e espaço”. (HETKOWSKI; DIAS, 2019, p. 17; LÉVY, 1999)

Os sujeitos declararam também ter adquirido outras habilidades (saber fazer) por meio do uso de dispositivos eletrônicos e em meio ao ciberespaço, como editar fotos (95%), editar textos (80%), criar e editar vídeos (75%), gravar e editar arquivos de áudio (70%), criar e editar imagens (60%), jogar jogos digitais (60%), criar *blogs* (25%), criar e postar páginas *web* (20%), criar *sites* (20%), criar jogos digitais (20%) e criar bancos de dados (5%).

* Cada estudante marcou apenas uma alternativa.

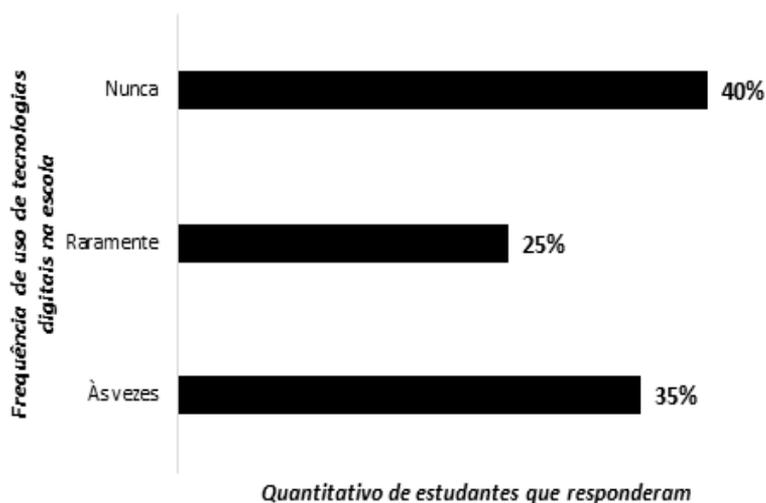
A escola do campo e as tecnologias digitais

Os saberes e práticas dos estudantes que emergem da cultura digital não são bem explorados no ambiente escolar, assim como constatou Pedró (2016, p. 19) em um contexto global.

Em todo o mundo, os esforços realizados nas últimas décadas para transformar o ensino e a aprendizagem parecem não dar frutos, porque continuamos tendo uma escola muito parecida com a que tínhamos 20 anos atrás, quando a internet começou a se tornar popular. Em 20 anos, as tecnologias digitais realizaram grandes progressos que alteraram, muitas vezes radicalmente, nossa vida, desde o trabalho até a vida cotidiana. E parece que a escola está escapando dessa transformação. Realmente, são muitas as pesquisas e os dados que sugerem uma relativa resistência à mudança dos sistemas escolares.

Quando questionados se as tecnologias digitais são utilizadas na escola, obteve-se o seguinte resultado (Figura 3).

Figura 3 – Respostas* dos estudantes quanto a se a escola utiliza as tecnologias digitais



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Assim, segundo mais de 50% dos sujeitos da pesquisa, a escola utiliza às vezes ou raramente as tecnologias digitais, sendo predominantes o uso do projetor de *slides* e da televisão. Nenhum estudante marcou as opções de respostas “sempre” ou “frequentemente”.

Portanto, é possível inferir que os estudantes estão inseridos na cultura digital, mas a sua escola não. A escola possui conexão com a internet, computadores e outros dispositivos digitais, que não são disponibilizados para os estudantes.

Há, assim, um descompasso entre a escola e a realidade dos estudantes (HETKOWSKI; DIAS, 2019), indicando a necessidade de investimentos em tecnologias digitais naquela, não apenas no aspecto físico, mas também em recursos humanos.

Para tanto, faz-se necessário que as políticas públicas para a Educação do Campo favoreçam a ampliação das tecnologias para os povos dessa diversidade, para que se possa avançar no conhecimento e acesso às informações, cultura e serviços que antes não se era possível, uma vez que a maioria vive fora dos centros urbanos. A tecnologia utilizada de forma correta pode a favorecer a interação, a comunicação e o aprendizado dos sujeitos. Nessa perspectiva, a escola possui papel fundamental na transmissão do conhecimento, uma vez que em muitos casos o local de maior acesso as TIC's pelos educandos é o ambiente escolar. (LUZ; SANTOS; SANTOS, 2019, p. 16)

Dado isso, os estudantes ainda não dimensionam as possibilidades do uso das tecnologias digitais na vida escolar. Quando questionados sobre qual a importância das novas tecnologias para o seu dia a dia, relativamente poucos (35%) relacionaram com as atividades escolares. Seguem alguns excertos:

É importante para eu me comunicar com as pessoas de longe, jogar online, usar minhas redes sociais; também gosto de decifrar códigos etc. (E09, Questionário, 2018).

Para jogar, mexer em aplicativos e entrar nas redes sociais. (E11, Questionário, 2018).

É importante para diversão e informação. (E14, Questionário, 2018).

Para fazer pesquisas, trabalhos da escola, notícias e para se conectar com pessoas que moram em outros lugares. (E18, Questionário, 2018).

A maioria, como ilustrado pelos estudantes supracitados, relacionou com as redes sociais (80%) e com a obtenção de notícias e informações (60%).

A escola ainda carrega diversos traços tradicionais, muitas vezes fora da contextualização da realidade que envolve o sujeito, ao acarretar num desinteresse por parte dos alunos, que dão mais atenção ao entretenimento à tecnologia que lhe é oferecida. Por isso, a escola deve estar preparada para que ocorra uma reformulação do sistema no sentido de atualização e adequação, para a formação das crianças e jovens, também no âmbito tecnológico (LUZ; SANTOS; SANTOS, 2019, p. 7).

A escola poderia se aproximar da realidade dos estudantes do campo por meio do uso das novas tecnologias, já que a cultura digital e a cultura camponesa estão entremeadas. Seria um espaço para a promoção da síntese cultural (FREIRE, 2013), com criticidade, problematizando as informações, as notícias e a realidade. (LIBÂNEO, 2011; MUNARIM, 2014; SELLI, 2017)

A inserção das tecnologias digitais na escola não altera *de per si* a qualidade da educação, porque esta depende também da pedagogia adotada e das condições em que elas são aplicadas em sala de aula, especialmente do papel dos professores (PEDRÓ, 2016). No entanto, a presença e uso adequado na escola das tecnologias digitais, como um elemento cultural do cotidiano dos estudantes, pode levá-los a valorizá-la e a aproximá-la deles.

Ao não se levar em consideração o estabelecimento das novas relações sociais que surgem com o acesso a novas tecnologias estamos na verdade criando uma escola desarticulada da sociedade, numa perspectiva de apenas consumir informação sem produzi-la e sem refletir crítica e coletivamente sobre os próprios saberes. Propor uma lógica de vínculo entre o território camponês e outros por meio das tecnologias valoriza as instituições educacionais como espaço de produção e compartilhamentos de saberes. (BELUSSO; PONTAROLO, 2017, p. 11)

Os princípios da Educação do Campo sinalizam para um ensino que respeite os modos de vida e leve em conta a realidade dos alunos do campo. (BRASIL, 2003)

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo

do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011, p. 149, 150)

* Cada estudante poderia marcar mais de uma alternativa

O vínculo com as necessidades da população camponesa inclui reconhecer o papel das tecnologias digitais no seu cotidiano. E, se bem empregadas, elas podem expandir os horizontes de aprendizagem. (PEDRÓ, 2016)

O cotidiano da população do campo e as tecnologias digitais

Este estudo tem demonstrado que a realidade dos estudantes do campo não exclui as tecnologias digitais. Ao serem questionados quais atividades produtivas rurais exercidas por suas famílias que utilizam tecnologias digitais, eles responderam conforme aponta a Figura 4.

Figura 4 – Respostas* dos estudantes sobre atividades produtivas rurais de suas famílias que demandam o uso de tecnologias digitais

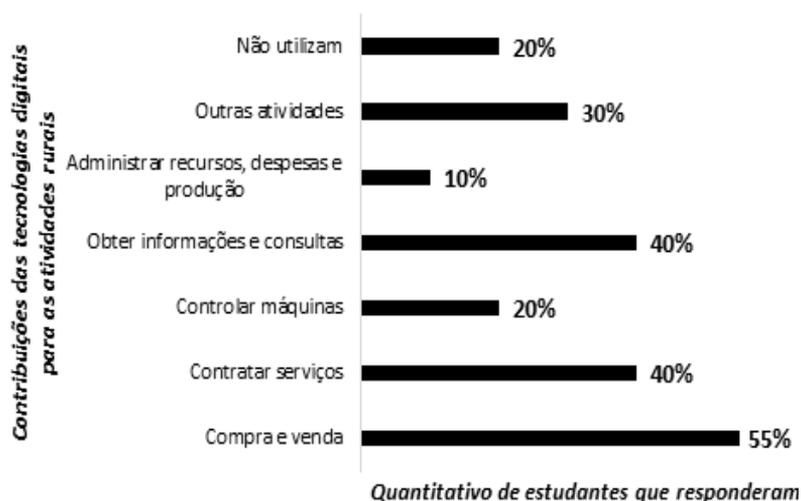


Fonte: dados da pesquisa (2018).

* Cada estudante poderia marcar mais de uma alternativa

Como é possível verificar, boa parte dos estudantes afirmou que suas famílias utilizam tecnologias digitais nas atividades de criação de animais, apicultura e agricultura. Não foi explicado quais seriam as “outras atividades” produtivas rurais que demandam o uso dessas tecnologias (na região pratica-se também o extrativismo vegetal e o artesanato), mas de que modos específicos elas têm contribuído para o trabalho rural (Figura 5).

Figura 5 – Respostas dos estudantes sobre as contribuições das tecnologias digitais para as atividades rurais de suas famílias



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Desse modo, as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano dos agricultores familiares (AFFONSO; HASHIMOTO; SANT'ANA, 2015), auxiliando-os principalmente na compra e venda de produtos, na contratação de serviços e como fonte de obtenção de informações e consultas. “É notória a importância das tecnologias de informação em melhorar as atividades no campo, pois ela proporciona qualidade e oportunidade por meio de artefatos que promovem e fidelizam o conceito da sustentabilidade”. (ZARPELON *et al.*, 2015) Se exploradas desde a escola por meio de projetos de aprendizagem que englobem toda a comunidade (SILVA, 2009), é possível que contribuam mais ainda para as famílias dos estudantes do campo.

Considerações finais

Este trabalho procurou investigar como os estudantes de uma escola do campo de Picos, Piauí, estão inseridos na cultura digital ou cibercultura. Os resultados mostraram que a maioria deles possui acesso a dispositivos eletrônicos e conexão com a internet em suas casas. É comum ficarem mais de quatro horas por dia no ciberespaço, especialmente nas redes sociais; e nelas têm compartilhado saberes e desenvolvido diversas habilidades no aspecto comunicacional. As tecnologias digitais estão presentes nas atividades produtivas do campo, desenvolvidas por suas famílias.

A escola, embora possua alguns dispositivos eletrônicos e internet, não tem os explorado suficientemente no processo de ensino-aprendizagem. Há um descompasso entre a escola e os estudantes quanto à relação com a cultura digital.

No contexto da pesquisa em Educação do Campo, este trabalho sinaliza para a necessidade de se aprofundar as discussões e as reflexões sobre a inserção da população camponesa na cultura digital e sobre os desafios e possibilidades disso nas escolas do campo. Um fenômeno global é que tem sido crescente o ingresso dos jovens na cultura digital e isso inclui os das áreas rurais, como indicam os resultados.

As políticas públicas para as escolas do campo, assim como para as escolas urbanas, precisam levar em conta a influência das tecnologias digitais nos hábitos e nos modos de aprender dos estudantes, para efeitos de investimentos em infraestrutura, aquisição de recursos didáticos e formação dos profissionais da educação. Deve-se pensar em como reduzir o descompasso entre os estudantes e as escolas quanto à inserção na cultura digital. Ao mesmo tempo, a escola deve se constituir em um espaço de síntese e de criticidade.

É muito importante o papel dos professores do campo diante do cenário criado pelas tecnologias digitais. Os estudantes necessitam de orientação para desenvolver um espírito reflexivo e problematizador em meio ao oceano de informações que correm no ciberespaço, que engloba um número crescente de sujeitos do campo, especialmente os jovens.

Students from a rural school and digital culture

Abstract: This paper aims to discuss the results of a survey about digital culture of students at a rural middle school from Piauí, Brazil. Data collection

took place through a questionnaire applied to students. Archived records about the institution were also used. The results showed that most students have access to electronic devices and an internet connection in their homes. It is common to spend more than four hours a day in cyberspace. Digital technologies are present in the rural productive activities, developed by their families. The school, although it has some electronic devices and internet, has not explored them sufficiently in the teaching-learning process.

Key-words: digital culture; rural education; middle school.

Estudantes en una escuela de campo y cultura digital

Resumen: Este documento tiene como objetivo analizar los resultados de una investigación sobre la cultura digital de los estudiantes de una escuela rural do Piauí, Brasil. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario aplicado a estudiantes de la educación primaria. También se utilizaron registros archivados sobre la institución. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes tienen acceso a dispositivos electrónicos y a una conexión a internet en sus hogares. Es común pasar más de cuatro horas al día en el ciberespacio. Las tecnologías digitales están presentes en las actividades productivas rurales, desarrolladas por sus familias. La escuela, aunque tiene algunos dispositivos electrónicos e internet, no los ha explorado suficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: cultura digital; educación rural; educación primaria.

Referências

- AFFONSO; E. P.; HASHIMOTO, C. T.; SANT'ANA, R. C. G. Uso de tecnologia da informação na agricultura familiar: planilha para gestão de insumos. *Biblos*, Rio Grande, n. 60, p. 45-54, 2015. <https://doi.org/10.5195/biblos.2015.221>.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.
- BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL*, 8, 2017. *Anais [...]* Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017.
- BIERHALZ, C. D. K.; FONSECA, E. M.; OLIVA, I. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, e3297, 2019. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3297>.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 7352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. *Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002*. Estabelece as diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. *Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 6 set. 2014.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-160.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CASTELLS, M. *Sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

DIAS, V. C.; RODRIGUES, I. A. N. Relações pedagógicas em tempos de cultura digital: novos modos de aprender e ensinar. *SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 39-61, 2019. Disponível em: <http://200.198.28.135/index.php/SCIASEdcomtec/article/viewFile/3525/2181>. Acesso em: 11 maio 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HETKOWSKI, T. M.; DIAS, J. M. Educação, cultura digital e espaços formativos. *Plurais*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 11-25, 2019. <http://dx.doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n2.11-25>.

IBGE. População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e a situação do domicílio - 1960/2010. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 10 maio 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUZ, F. C. O. C. A.; SANTOS, S. A.; SANTOS, E. M. Uso das TICs por educandos do Ensino Médio de escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, e5407, 2019. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5407>.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 5).

MUNARIM, I. *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, D. C. P.; MAURELL, J. R. P.; COSTA, C. A. S. Potencializando as práticas pedagógicas em uma escola do campo: a contribuição das tecnologias digitais. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Málaga, 2015. Disponível em: www.eumed.net/rev/atlante/2015/07/pedagogia.html. Acesso em: 11 maio 2020.

PEDRÓ, F. Educação, tecnologia e avaliação: por um uso pedagógico efetivo da tecnologia em sala de aula. In: GONÇALVES, M. T. *et al.* (coord.). *Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Fundação Telefônica VIVO: UNESCO, 2016. p. 19-34. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/experiencias_avaliativas_portugues.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

RIBEIRO, A. E. F. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário CEALE*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

SELLI, M. S. *Reverberações de uma metodologia dialógica em experimentações com tecnologias digitais de uma escola de educação do campo*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, M. P. M. *A construção do conhecimento, as intervenções metodológicas e os novos saberes e fazeres na cultura digital*. 2009. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZANCAN, C. R. B.; TONO, C. C. P. Hábitos dos adolescentes quanto ao uso de mídias digitais. *EDUCA Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 5, n. 11, p. 98-119, 2018. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.2647>.

ZARPELON, M. C. *et al.* Tecnologias digitais: promovendo o desenvolvimento sustentável para o jovem do campo. *REGET Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas*, Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 64-70, 2015. <http://dx.doi.org/10.5902/2236117015435>.

Submetido em 07/06/2020.
Aceito em 22/04/2021.

O mais historiador dos sociólogos: Norbert Elias entre a generalização sociológica e a diferenciação histórica

Resumo: O diálogo entre sociologia e história se faz presente, com toda intensidade, no pensamento de Norbert Elias (1897-1990), em razão do lugar essencial atribuído à dimensão tempo. Esse diálogo se dá por meio do confronto de duas tradições disciplinares que ora se opõem, ora se complementam: uma voltada à generalização sociológica, outra centrada na diferenciação histórica. Neste estudo, daremos ênfase às especificidades, tensões e pontos de convergência entre esses dois campos epistemológicos. Sete assertivas orientarão esta reflexão: 1) o uso errôneo dos conceitos de “indivíduo” e “sociedade”; 2) a concepção de indivíduo como *homo clausus*; 3) a ligação entre a história interna de cada indivíduo e a história de uma sociedade; 4) a inutilidade das teorias sociológicas que não se confirmam no trabalho empírico; 5) enquanto o estudo histórico do passado tende a impedir a comparação, o estudo sociológico tende a facilitá-la; 6) a sobrevivência de antigos conceitos e meios de expressão possibilita a compreensão de novos modos de raciocínio; 7) a violência sofre um processo de deslocamento. Concluimos, assinalando que Elias vê no saber social e no acesso à educação a possibilidade crescente de emancipação dos homens, o que supõe a reorganização das percepções histórica e sociológica.

Palavras-chave: Norbert Elias; sociologia; história; generalização sociológica; diferenciação histórica.

Ione Ribeiro Valle

Universidade Federal de Santa
Catarina

ione.valle@ufsc.br

¹ Sobre a vida deste sociólogo alemão nascido em Breslau, destaco como central a obra *Norbert Elias por ele mesmo*, publicada pela Editora Zahar (2001c). Além de cinco notas biográficas e de dados biográficos do autor, apresentados na segunda parte da obra, o leitor encontra na primeira parte uma espécie de autoanálise sociológica, construída a partir de aspectos que intercalam vida e carreira. Essa perspectiva analítica é fruto de sete entrevistas realizadas com Norbert Elias por A.J. Heerma van Voss e A. van Stolk, em 1984.

Introdução

A intenção de estabelecer um diálogo pertinente entre sociologia e história compõe a agenda de pensadores das ciências humanas e sociais há um tempo nada negligenciável. No campo educacional, esse diálogo é considerado essencial e tem sido posto em prática pela maioria dos estudos que elegem a educação como foco. Evidentemente, a necessidade desse diálogo não passa à margem do pensamento de Norbert Elias (1897-1990),¹ como nos mostra Kirschner (2014), ao sublinhar a relevância dada pelo autor à história no quadro dos seus estudos sociológicos. Seus argumentos põem em relevo o quanto a relação entre essas duas disciplinas pode ser enriquecedora para ambas, assim como para as ciências sociais em geral. Isso pode ser observado, segundo ela, na “compreensão da relação entre indivíduo e sociedade numa perspectiva histórica, tal como fora apresentada em algumas das obras teóricas [de Elias], sendo mais visível, sobretudo, nos seus estudos dedicados a processos históricos de longa duração temporal”. (KIRSCHNER, 2014, p. 62)

2 Ao assinalar a importância atribuída à ciência nos tempos modernos e se propor a combater o que define como utilizações ilegítimas da ciência e do método científico, Chalmers (1987) revisita alguns pioneiros da noção de cientificidade. Seu objetivo é colocar em discussão leituras, tendências e ideologias (muitas delas de base religiosa) que insistem em reinterpretar a noção de ciência, recorrendo a conceitos duvidosos de verdade, geralmente sustentados por uma posição conservadora ou, até mesmo, ultraconservadora, os quais não se fundam em categorias próprias da ciência e dos métodos científicos.

3 Segundo Elias (2011, p. 216), "foi demonstrado que os modelos teóricos de desenvolvimento social de longo prazo elaborados no século XIX por homens como Comte, Spencer, Marx, Hobhouse e muitos outros se fundamentaram, em parte, em hipóteses condicionadas principalmente pelos ideais políticos e filosóficos desses homens, e apenas secundariamente em suas relações com os fatos".

Como se pode ver, estamos nos referindo a um sociólogo que dedica à dimensão tempo um lugar essencial, o que o leva a considerar que o olhar do pesquisador não pode se limitar a "uma única esfera, seja ela econômica, política ou social", para não correr o risco de perder "a visão de conjunto do paralelismo da evolução". (ELIAS, 1991, p. 73) O desafio que se impõe, portanto, ao pesquisador é a complexificação crescente da investigação dos fenômenos sociais, políticos, culturais, assim como as incertezas que cercam, na contemporaneidade, a própria condição de cientificidade da ciência².

Na tentativa de enfrentar essa complexificação, Elias constrói quadros analíticos multidimensionais, privilegiando uma concepção relacional. Nessa concepção, a natureza, não mais que a sociedade, está em posição de exterioridade em relação a um indivíduo considerado implicitamente como referência. O caráter multidimensional desse tipo de quadro analítico exige do pesquisador, lembra-nos Heinich (1997, p. 37), "uma grande leveza na manipulação das temporalidades múltiplas, e uma consciência aguda da sua relatividade". Isso supõe apreender injustiças ou insatisfações, percebidas no curto termo da prática intelectual, a fim de pensá-las na longa duração, em termos de gerações, coletivamente definidas, e não mais de períodos ou de anos, pertinentes à escala individual.

Apesar de priorizarmos neste momento as múltiplas facetas da relação entre sociologia e história, à luz do pensamento de Elias, não podemos deixar de assinalar que o seu trabalho, voltado à compreensão das "maneiras de viver em interdependência e num jogo constante entre o singular e o coletivo" (ELIAS, 2010, p. 218-219), exigiu uma mobilização intensa de diferentes campos do conhecimento, o que permite ao "conjunto das práticas das ciências humanas ou sociais, dos biólogos aos economistas, de se referir a uma plataforma interdisciplinar coerente num plano epistemológico". Mas essa plataforma também supõe "emancipar o arcabouço teórico da pesquisa sociológica da primazia de ideias e doutrinas sociais" (ELIAS, 2011, p. 218); prática esta que segundo ele é recorrente no pensamento clássico³.

Graças a essa opção teórico-metodológica, Elias nos legou uma obra ambiciosa e fortemente unificada: "Este estudo [referindo-se ao processo civilizador] ajuda a solucionar o renitente problema da ligação entre estruturas psicológicas individuais (as assim chamadas estruturas de personalidade) e as formas criadas por grandes

números de indivíduos independentes (as estruturas sociais)” (2011, p. 210). A dinâmica epistemológica adotada o situa, sublinha Delmotte (2012, p. 44), como “um dos últimos generalistas, crítico da hiper-especialização nas ciências humanas e defensor de uma abordagem global, integrada, dos fenômenos sociais”.

Apesar disso, sua plataforma interdisciplinar não deixa de argumentar em favor da autonomia relativa da sociologia⁴ no interior das ciências humanas, entendendo ser essa a única maneira de retirá-la da crise em que se encontrava. Para tanto, seria necessário avocar o que ele considerava como “o objeto específico de investigação sociológica: as transformações em longa duração das relações de interdependências entre indivíduos e grupos”. (ELIAS, 2010, p. 218) Seu pressuposto é de que “existem transformações sociais que não podem ser compreendidas senão através de longas séries evolutivas, englobando várias gerações”. (ELIAS, 1991, p. 17)

Ao dar preferência à compreensão das sociedades atuais e oferecer uma leitura contundente para pensar o cosmopolitismo dos tempos modernos, Elias reconhece a força do passado histórico. Por essa razão, seus estudos retrocedem “[...] longe no tempo para reconstruir os processos sociais de longa duração, os quais permitem abranger suas diferentes características”. (DELMOTTE, 2012, p. 42) O objetivo principal do autor consistiu, portanto, em produzir uma sociologia histórica que coloca em evidência formas gerais de evolução. Como salienta Heinich (1997, p. 73), Elias “introduz o individual no político e a longa duração na história, introduz o passado na sociologia, as modalizações em grande escala nas ciências sociais, e a relação com o tempo como objeto de pesquisa comum a diferentes disciplinas”.

A amplitude do seu quadro reflexivo nos fornece, conseqüentemente, uma perspectiva de análise que torna possível a apreensão de espaços sociais diversificados, de grande dimensão e em movimento; neles, as ações dos indivíduos, radicadas em cada contexto, devem ser tomadas como referência. Desse modo, ele nos aponta pistas bastante inovadoras e muito estimulantes para a produção de uma história social ou de uma sociologia histórica.

⁴ A autonomia da sociologia em relação às demais ciências (a fisiologia ou a psicologia, por exemplo) que se ocupam apenas dos indivíduos tem grande importância para Elias (1991). Segundo ele, essa autonomia repousa sobre a autonomia relativa da qual se beneficiam as estruturas dos processos resultantes do enredamento e da interdependência dos atos de muitos indivíduos, e não de um único.

5 A abordagem histórica empreendida por Elias foi considerada por alguns historiadores como relativamente anacrônica, face à perspectiva anteriormente adotada pela escola francesa dos *Annales*, fundada por Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944) em 1929. Estes historiadores procuraram superar a visão positivista predominante à época, pautada numa espécie de crônica dos acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo-a pela análise dos processos históricos de longa duração. No entanto, se faz necessário lembrar que A sociedade de corte de Elias foi elaborada no início dos anos 1930, apesar de sua circulação ter ocorrido somente no final dos 1960, o que a inscreve, do ponto de vista epistemológico, na contemporaneidade dos *Annales*.

Duas tradições disciplinares: generalização sociológica X diferenciação histórica

Apesar das obras mais difundidas de Elias se referirem a um processo histórico plenamente identificável graças às suas demarcações espaço-temporais – o chamado processo civilizador –, seu propósito não era interpretar as particularidades desse processo, mas utilizá-lo como base para a elaboração de modelos de transformação suscetíveis a outras explicações. (AZUELOS, 2009) Tendo como objetivo fornecer delineamentos para uma teoria geral do desenvolvimento, Elias buscou na abordagem histórica de longa duração elementos para fundamentar e orientar sua reflexão sociológica, o que exigia manter um equilíbrio, ainda que inconstante, entre sociologia histórica e história de longa duração.

Certamente, ele não ignorava o fato de que para efetivar esse ambicioso empreendimento seria necessário enfrentar a generalização sociológica que se opunha, sistematicamente, à diferenciação histórica; ele também não ignorava o fato de que era preciso substituir um modelo estático e ahistórico de pesquisa por um modelo dinâmico de análise das estruturas sociais, apreendidas num *continuum* histórico. Ou, em outras palavras, uma nova prática tanto para a história,⁵ quanto para a sociologia, teria que ser inaugurada: “Elias opõe, com efeito, termo a termo, a sociologia tal como a prática – produtora de um saber seguro, rigoroso, acumulável – e a história, perdida nos caminhos sem saída do relativismo”. (CHARTIER, 2001, p. 7)

Partindo da crítica aos limites, mas também aos excessos ou às pretensões de ambas as disciplinas, Elias deixa claro que o que mais interessa não é a eliminação das fronteiras entre elas, não é a suposição de que história e sociologia devam se confundir ou se sobrepor, pois cada uma tem seus métodos, suas problemáticas, seu desenvolvimento próprio, ainda que entre elas existam complementaridades e intersecções. (HEINICH, 1997) A aposta de Elias está, sem dúvida, segundo Michon (2011, p. 12), no interesse que sociologia e história teriam

[...] em adotar uma via raramente utilizada ao longo dos dois últimos séculos: a que reconhece ao mesmo tempo plenamente a radical historicidade dos seres humanos, mas também o fato de que essa historicidade, longe de significar apenas um império

da proliferação, do aleatório ou da dispersão, sempre implica a constituição de organizações flutuantes.

No entanto, Elias sempre teve consciência do esforço que representa enfrentar a distância entre a abordagem sociológica com pretensão científica e a realidade histórica, complexa e inesgotável. Trata-se de uma distância que decorre não raramente do fato de que, para Elias, o sociólogo deve ter a ambição de agir sobre o real – embora o quadro normativo nunca deva ultrapassar ou exceder o real, pois o retorno a ele sempre pode alterar e reorientar a teoria –, enquanto ao historiador cabe evitar esse tipo de ação. (AZUELOS, 2009, p. 5) O desafio que se impõe ao pesquisador, afirma Elias, está em conciliar a abordagem científica que inclui uma fase descritiva e explicativa com a vontade de se implicar no processo.

A saída para esse impasse ao qual se confronta permanentemente o sociólogo estaria no recurso à história, considerada como uma maneira de se distanciar do evento, sem deixar de observar certas regras de prudência. Segundo Elias, os homens, assim como os pesquisadores, são como “aprendizes de feiticeiros”, uma vez que não têm mais o controle da sua criação a partir do momento em que ela saiu de suas mãos. O estatuto de espectador engajado, próprio do sociólogo, o predispõe a se tornar um verdadeiro “caçador de mitos”,⁶ uma vez que estes ameaçam a maioria dos pesquisadores do presente. Azuelos (2009, p. 4) traduz de maneira genérica, mas bastante pertinente, a relação do cientista social com seu objeto, nos termos de Elias: “Tudo se passa como se o discurso sociológico permitisse oferecer uma orientação à história e como se o recurso à história corrigisse a cada vez o que a *démarche* sociológica poderia ter de muito rígido”.

Como se pode ver, a diferença entre sociologia e história não decorre da condição cronológica dos fenômenos analisados, mas do próprio princípio da análise sociológica e da especificidade primordial que a distingue da abordagem histórica. Como mostra Chartier (2001, p. 7) ao prefaciar a obra *A sociedade de corte*:

[...] a sociologia não consiste, ou pelo menos não exclusivamente, no estudo das sociedades contemporâneas, mas deve dar conta das evoluções de longa, até mesmo de muito longa, duração, as quais permitem compreender, por filiação ou diferença, as realidades do presente. Seu objeto é plenamente histórico, no sentido em que se situa (ou pode se situar) no passado, mas

⁶ Ao procurar explicitar seu entendimento sobre a sociologia, o que ele desenvolve na obra “O que é sociologia?”, Elias (1991, p. 83-121) dedica um capítulo à discussão dos obstáculos que enfrenta a imaginação sociológica. Ele sublinha que esta frequentemente aparece bloqueada por esquemas mentais tradicionais, que levam à confusão entre o fato puramente objetivo e o juízo de valor que se tem sobre esse fato.

7 Segundo Elias (2001a, p. 45), "os conceitos de 'indivíduo' e 'sociedade' geralmente são usados como se dissessem respeito a duas substâncias distintas e estáveis. Por esse uso das palavras, é fácil ter a impressão de que elas designam objetos não só distintos mas absolutamente independentes em sua existência. Mas na realidade designam processos. Trata-se de processos que de fato se diferenciam, mas são indissociáveis".

8 Para Elias (2001a, p. 37), "A dificuldade de toda discussão sobre os problemas fundamentais da relação entre sociologia e história é que, até hoje, mesmo nas investigações científicas, em geral não há um esforço para definir clara e distintamente a diferença e os pontos de contato entre a evolução biológica, o desenvolvimento social e a história".

seu procedimento em nada é histórico, já que não diz respeito a indivíduos, supostamente livres e únicos, mas às posições que existem independentemente deles e às dependências que regulam o exercício de sua liberdade.

Vale sublinhar que o próprio Elias, nessa mesma obra, apresenta elementos que colocam em destaque essa diferença que, na sua perspectiva, é sobretudo de grau:

[...] a pesquisa sociológica difere da história, entre outras coisas, por compreender que mesmo a formulação e seleção dos problemas singulares ficam submetidas ao arbítrio do pesquisador individual, ou às convicções convencionais heterônomas de determinados grupos de pesquisadores, a não ser que exista um mínimo de empenho em desenvolver modelos de conexão mais adequados e autônomos do que os precedentes, modelos que, restabelecendo continuamente o contato com o desenvolvimento dos dados singulares, não sejam influenciados pelas oscilações e flutuações do pensamento da própria época. (ELIAS, 2001b, p. 32)

Uma das peculiaridades do trabalho investigativo de Elias diz respeito, como se pode perceber, à relação entre o geral e o particular ou, mais propriamente, entre o indivíduo e a sociedade,⁷ apreendida na longa duração. Essa relação é fundamental à sua linha de raciocínio, pois permite reconhecer que sua obra ultrapassa toda distância epistemológica que pode haver entre sociologia e história. Em outras palavras, sua abordagem se distingue ao transgredir as fronteiras que, convencionalmente, separam os campos disciplinares. Não é por acaso portanto que ele procurou mobilizar simultaneamente diversos campos do conhecimento (sociologia, história, mas também psicologia e antropologia).⁸ Para levar adiante esse trabalho, Elias se empenhou na construção de um quadro reflexivo que possibilitasse o diálogo efetivo entre essas duas tradições disciplinares, mesmo reconhecendo que esse quadro acaba oscilando entre uma abordagem normativa (porque exige um certo número de traços), estrutural (porque leva em conta as características de longa duração próprias a cada grupo) e processual (porque abrange uma conjunção de mutações sociais, culturais e administrativas).

Especificidades, tensões, pontos de convergência

Por reconhecer a força dessas diferenças, que têm se constituído em obstáculo ao avanço científico de ambas as disciplinas, situadas no universo intelectual de uma sociologia dominada pela relativa obrigatoriedade de filiação sobretudo aos pais fundadores (Durkheim, Marx e Weber) e de uma história que ainda é a do século XX, Elias tece, de modo relativamente preciso, suas especificidades, seus pontos de tensão, seus pontos de convergência.

No que concerne à experiência sociológica, que segundo ele alcançou um alto nível reflexivo graças à ligação contínua com a pesquisa empírica individual, Elias destaca a importância do distanciamento em relação aos modelos de pensamento e de conhecimento tradicionais. Esse distanciamento se faz necessário quando o objetivo é “[...] desenvolver, ao longo das gerações, outros instrumentos de linguagem e de pensamento melhor adaptados à especificidade das interações humanas enquanto objeto de investigação científica”. (ELIAS, 1991, p. 15) Nesse sentido, a tarefa do sociólogo consiste em “[...] identificar e compreender as diferentes formações sociais que se sucederam ao longo dos séculos”. (CHARTIER, 2001, p. 15); trabalho este definido por Elias por meio da expressão *Figurationsanalyse*.

Em se tratando do acontecimento, Elias corrobora com a perspectiva de Paul Veyne (1998, p. 45), para quem um acontecimento não envolve um ser isolado mas o “cruzamento de itinerários possíveis”. Elias o vê portanto como resultado do entrelaçamento de relações, de modo que cada virada histórica, cada fase em que parece estar em jogo o destino de um povo, se confronta com possibilidades inusitadas; toda iniciativa de um indivíduo ou de um grupo humano se mostrando atrelada a uma rede de indeterminações e de decisões aparentemente autônomas, as quais podem deslocar a configuração numa ou noutra direção. (AZUELOS, 2009) Assim, o que é posto em discussão é o fato da investigação histórica se ater principalmente às “séries de acontecimentos únicos do passado”, de modo que aquilo que “é chamado de história muitas vezes parece simplesmente uma acumulação de ações isoladas de homens isolados, sem conexão entre si”. (ELIAS, 2001b, p. 29-30)

Quando a intenção é abordar a relação entre as duas disciplinas, é o problema da singularidade e da unicidade dos acontecimentos que chama a atenção do sociólogo; problema este que, por se tratar

de “um traço distintivo da história humana, do objeto da pesquisa histórica, costuma acompanhar lado a lado a ideia de que essa ‘singularidade’ é fundada na natureza dos objetos, ou seja, na própria coisa, independente de todos os juízos de valor dos pesquisadores”. (ELIAS, 2001b, p. 35)

A preocupação com o controle dos juízos de valor, e consequentemente com o rigor da pesquisa nas ciências humanas e sociais, leva Elias a se interessar pelas múltiplas formas de envolvimento do pesquisador, a começar pela escolha do seu objeto: “Cada geração seleciona ruínas do passado e, juntando-as de acordo com seus próprios ideais e valores, faz delas casas características do seu tempo”. (ELIAS, 2001b, p. 32) Os pesquisadores, alerta o sociólogo, não podem dar continuidade aos estudos, “permanecendo atolados no pântano das incertezas, caso apliquem sobre a época a ser pesquisada, sem uma postura crítica, as avaliações ideológicas, políticas e religiosas de sua própria sociedade, como se esses valores fossem óbvios”. (ELIAS, 2001b, p. 53)

No caso da investigação histórica, marcada pela heteronomia dos juízos de valor, a escala de valores pessoais do historiador, condicionada por seu tempo, acaba definindo em grande medida a maneira de formular as questões e de selecionar as fontes. Parecem ser “[...] os agrupamentos extracientíficos, os partidos e ideais com os quais o pesquisador se identifica dentro de sua sociedade [que] determinam, de modo considerável, o que ele vai trazer à luz a partir das fontes históricas, o que deixará mergulhado nas sombras e como verá o nexos dos eventos”. (ELIAS, 2001b, p. 31) Por essa razão, “[...] a história está sempre sendo reescrita porque a maneira como o pesquisador vê o nexos das particularidades documentadas obedece à atitude que ele assume com relação às polêmicas extracientíficas de sua época”. (ELIAS, 2001b, p. 58)

A investigação sociológica, por sua vez, requer do pesquisador uma contenção mais rigorosa dos sentimentos e ideias de ordem pessoal, o que possibilita uma maior autonomia de avaliação. Seus argumentos vão portanto na direção contrária aos sistemas totalizantes que julgam o presente e profetizam o futuro. Para Elias (2011, p. 212), “[...] constitui missão de toda teoria sociológica esclarecer as características que todas as sociedades humanas possíveis possuem em comum”. Como instrumento da prática social, a pesquisa sociológica somente se mostra útil quando “[...] o pesquisador não se engana projetando aquilo que deseja, aquilo que acredita que

deve ser, em sua investigação do que é e foi". (ELIAS, 2011, p. 226) O sociólogo, segundo ele, pode ser comparado ao psicanalista da sociedade: ele a escuta, ele coleta fatos, ele tenta apontar o dedo para alguns disfuncionamentos, ele traz à tona certas contradições, ele procura fazer compreender racionalmente as verdadeiras disputas de poder de cada momento histórico com o objetivo de evitar o colapso social.⁹

Sua tentativa de construção de modelos sociológicos a partir de processos mais duradouros exige, conseqüentemente, que "[...] a autonomia do objeto de pesquisa não [seja] obliterada por juízos preconcebidos e convicções ideológicas ligadas à época do pesquisador". (ELIAS, 2001b, p. 58-59) Nesse sentido, sua abordagem parece satisfazer a exigência de complexidade e de discernimento, indispensável às análises das relações de interdependências,¹⁰ reclamadas por outros sociólogos, a exemplo de Pierre Bourdieu.

Empenhado em controlar o risco das avaliações apressadas e das ideias de curta duração, decorrentes muitas vezes de conflitos profundos vividos no presente, as quais se tornam rapidamente inoperantes, Elias recusa toda explicação monocausal e unilateral do desenvolvimento social, apreendendo-o como um processo social¹¹ evolutivo mais amplo e sempre aleatório, ainda que estruturado e orientado. Segundo ele, essas avaliações e ideias acabam servindo de "substitutos para as teorias relativamente autônomas, para os modelos de correlação passíveis de verificação", que precisam ser "considerados em conjunto com a aquisição de novos conhecimentos singulares". (ELIAS, 2001b, p. 32)

Seu trabalho busca portanto uma solução para a complexa equação entre o pressuposto universalista, inerente ao movimento histórico, e o relativismo histórico que pode resultar de uma concepção que procura não dar a devida atenção às eventualidades. Isso o leva a recriminar os sociólogos pela sua fixidez, pela sua extrema dependência e determinismo, em razão da sua incapacidade para apreender a profundidade histórica. A dificuldade estaria em reconhecer que os processos de transformação social, notadamente os não planejados, não têm um começo, não têm um fim, nem um ponto de partida, nem um ponto de chegada, que toda evolução, seja qual for, é parcialmente reversível, não se opera forçosamente em linha direta e "[...] comporta numerosos retornos

9 Segundo Azuelos (2009, p. 3), "Elias explicita sua ambição de querer ser uma espécie de médico do social, entendendo ser uma das tarefas do sociólogo a prevenção de algumas catástrofes".

10 No intuito de tornar claras as questões postas pelo sociólogo e pelo historiador, Elias (2001a, p. 158) formula o conceito de interdependência, fazendo referência ao jogo de xadrez, no qual "cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento no tabuleiro social, jogada que por sua vez acarreta um movimento de outro indivíduo – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos –, limitando a autonomia do primeiro e demonstrando sua dependência".

11 Para exemplificar a amplitude de sua noção de processo social, Elias recorre à abordagem parsoniana, fazendo alusão ao reducionismo decorrente da natureza estática dos seus conceitos: "Em vez de um processo relativamente complexo, mediante o qual a vida afetiva das pessoas é gradualmente levada a um maior e mais uniforme controle de emoções – mas certamente não a um estado de total neutralidade afetiva –, Parsons sugere uma simples oposição entre dois estados, afetividade e neutralidade afetiva, que supostamente estariam presentes em graus diferentes em diferentes tipos de sociedade, tal como quantidades diferentes de substâncias químicas". (ELIAS, 2011, p. 212)

para trás, desvios e ziguezagues” (HEINICH, 1997, p. 67), e que toda tendência histórica é acompanhada de contra-tendências inversas.

Em relação ao historiador, Elias assevera que toda pesquisa histórica centrada em torno da singularidade e da individualidade deve explicitar com clareza as ideias acerca da dependência e da independência entre os homens. O historiador, nessa perspectiva, nunca pode, como ambicionam certos sociólogos, basear-se completamente em regularidades de tipo científico, ainda que elas possam ser reconhecidas como úteis. Ainda que “[...] apoiada na prática documental e nas exigências técnicas da erudição, essa maneira de agir só é capaz de produzir um saber arbitrário, constituído por uma sucessão de juízos contraditórios, todos reflexo dos interesses e partis pris dos historiadores que os emitem”. (CHARTIER, 2001, p. 7)

O que torna praticamente irrealizável a formulação de uma sociologia histórica e de uma história sociológica, segundo Elias, é o tipo de percepção analítica que acaba dando ênfase a eventos singulares e elegendo “[...] figuras históricas individuais, como um primeiro plano bem nítido, diante dos fenômenos sociais, como um segundo plano visto de modo relativamente desestruturado” (ELIAS, 2001b, p. 51) ou, até mesmo embaçado. Ou seja, o desafio está em buscar uma efetiva reciprocidade entre essas duas tradições disciplinares.

Reciprocidades e complementações epistemológicas

A perspectiva relacional que predomina hoje nas ciências humanas e sociais, e que resultou de rupturas epistemológicas inauguradas por investigadores de diferentes áreas do conhecimento, não consegue mais conviver com a rigidez imposta pelas convencionais fronteiras disciplinares, edificadas num momento histórico de consolidação das ciências em geral e de cada ciência em particular. Parece consenso entre os pesquisadores, particularmente entre historiadores e sociólogos, a necessidade de superar antagonismos, de estabelecer reciprocidades e de buscar complementaridades, visando enfrentar a complexidade dos seus objetos. Como vimos anteriormente, a obra de Elias se inscreve nesse quadro de referência sendo possível destacar algumas assertivas, centradas na compreensão de conceitos frequentemente opostos:

autonomia/heteronomia, independência/dependência, autocontrole pulsativo/controle. (MARTUCCELLI, 2000)

O uso errôneo dos conceitos de "indivíduo" e "sociedade" está ligado a uma ilusão de ótica. A dicotomização desses conceitos impõe limites consideráveis ao modus operandi tanto de sociólogos, quanto de historiadores. Elias (2001b, p. 51-52) observa que "A maneira pela qual certos sociólogos concebem seu trabalho leva a pensar que eles se ocupam exclusivamente de figurações, e de figurações sem indivíduos, de sociedades ou 'sistemas' que são totalmente independentes dos homens singulares, em todos os sentidos". E não é diferente com a pesquisa histórica: "[...] a maneira pela qual certos historiadores concebem seu trabalho leva a pensar que eles se ocupam exclusivamente de indivíduos e, muitas vezes, de indivíduos sem figuração, de homens que são totalmente independentes uns dos outros, em todos os sentidos" (ELIAS, 2001b, p. 51-52).

A concepção de indivíduo como homo clausus, como um pequeno mundo em si mesmo, determina a imagem do homem em geral. Para Elias, o homo clausus, pensado como ser e não como dever ser, é um mito. E é em contraposição a esse mito que ele procura desenvolver sua própria concepção de indivíduo no plural, de indivíduo que interage com os outros indivíduos numa configuração aberta e sempre em movimento, sempre em processo. É importante assinalar que Elias foi sempre muito cético em relação ao poder dos grandes homens em reverter o movimento da história, embora não deixe de reconhecer que esses homens possam ter influência sobre o curso dos acontecimentos.

A história de uma sociedade se reflete na história interna de cada indivíduo. Esta premissa pode ser percebida claramente na ideia de Elias (1991, p. 34) de que "o homem não é jamais um começo. Todo homem é um herdeiro". Assim, fica evidenciada a complexidade do estudo histórico, a qual remete à necessidade de desconfiar das reconstruções produzidas a posteriori, particularmente daquelas que evocam um progresso contínuo e regular em direção à "perfeição". Ou, nos termos de Chartier (2001, p. 9), é preciso tomar "distância em relação a uma sociologia mais tentada pela construção de taxinômias de validade universal do que pela 'análise intensiva' de casos históricos determinados". Isso, no plano metodológico – quando

12 Journet (2000), ao analisar o pudor, a polidez e a civilização em Elias, destaca a importância atribuída a uma moral puritana, que corresponde à higiene. Segundo ele, Elias observa um movimento crescente das pulsões físicas e emocionais, traduzidas no autocontrole de cada um por si mesmo, sobretudo em relação aos contatos corporais, à sexualidade e à violência. É essa interiorização crescente das normas que torna cada vez mais desnecessários os mecanismos sociais de repressão.

o objetivo é apreender o tempo longo, as interdependências, as formas de estruturações intermediárias, as formas de incorporação do social pelos indivíduos – significa levar efetivamente e criticamente em conta as fontes empíricas, os procedimentos propostos, os conceitos a serem mobilizados, as modalidades de escrita a serem adotadas.

Teorias sociológicas que não se confirmam no trabalho empírico são inúteis. Segundo Chartier (2001, p. 11), Elias “constrói um modelo de interpretação sociológica que pretende se diferenciar daqueles que dominavam a sociologia alemã do início dos anos 30”. Sua intenção era dispor de recursos para organizar o conjunto de dados históricos coletados durante suas leituras. Neste sentido, os procedimentos metodológicos ganham relevância, pois, na perspectiva elisiana, “o estudo de caso permite atingir o essencial, ou seja, o esclarecimento das condições que tornam possível a emergência e perpetuam a existência de uma tal forma social”. (CHARTIER, 2001, p. 9) Ou seja, o estudo de caso permite apreender aspectos culturais, preservados no silêncio dos gestos e das práticas cotidianas.

Enquanto o estudo histórico do passado tende a impedir a comparação, o estudo sociológico tende a facilitá-la. A perspectiva analítica de Elias privilegia os recursos metodológicos comparativos, os quais permitem pôr em evidência as semelhanças ou as diferenças entre sociedades contemporâneas, ou entre momentos diferentes de uma mesma sociedade. Segundo Elias (2001a, p. 29), “A investigação de uma certa sociedade de corte do passado também oferece uma contribuição para o esclarecimento de extensos problemas sociológicos acerca da dinâmica social”. Além disso, ele considera que os estudos comparativos, ao se centrarem sobre uma determinada sociedade de corte, tornam possível a produção de modelos para interpretar as diversas sociedades de corte. Todavia, seu propósito não é promover uma análise sincrônica, “mas situar a duração e os ritmos próprios da evolução das formações sociais” (CHARTIER, 2001, p. 15), sem deixar de considerar que uma duração e um ritmo não são facilmente perceptíveis.

A sobrevivência dos antigos conceitos e meios de expressão sempre possibilita a compreensão dos novos meios de expressão ou modos de raciocínio. Elias (1991, p. 17, 19) reconhece que “as ciências

socias têm talvez mais que outras a liberdade de criar um novo vocabulário e novos conceitos”. Mas ele também reconhece que essa liberdade tem limites, pois, ao se distanciar excessivamente, corre-se o risco de tornar impossível toda comunicação. Por essa razão, ele defende que **“é preciso reorganizar a percepção e o pensamento de um grupo de homens interdependentes no seio de uma sociedade.”**

12 Journet (2000), ao analisar o pudor, a polidez e a civilização em Elias, destaca a importância atribuída a uma moral puritana, que corresponde à higiene. Segundo ele, Elias observa um movimento crescente das pulsões físicas e emocionais, traduzidas no autocontrole de cada um por si mesmo, sobretudo em relação aos contatos corporais, à sexualidade e à violência. É essa interiorização crescente das normas que torna cada vez mais desnecessários os mecanismos sociais de repressão.

Graças a monopolização pelo Estado e sua interiorização, a violência sofre um processo de deslocamento. Para compreender esse processo, Elias procura introduzir a dinâmica individual de socialização (a psicogênese) no quadro mais amplo da gênese do estado (a sociogênese). Seu objetivo é mostrar que, na formação do *habitus* nacional, a transmissão de uma memória se dá na longa duração e é incorporada em cada cérebro, gerando uma mentalidade particular.¹² Segundo Martuccelli (1999, p. 235), a noção de socialização ganha força na lógica de racionalização interpretada por Elias. Nela, a socialização visa a constituição de uma segunda natureza – tal como o processo de civilização –, a qual se efetiva por meio do prolongamento da escolarização. A tentativa de apreender essa dinâmica leva Elias a formular, assim como fizera Bourdieu, o conceito de *habitus*. Elias concebe *habitus* como o conjunto dos comportamentos ou das idiosincrasias de um povo ou de um grupo humano. Ele nunca é fixo, mas sempre deve remeter ao processo de formação do Estado no qual está implicado o povo ou o grupo considerado.

Concluindo...

A título de conclusão desta breve reflexão, recorreremos ao desafio que se impôs o próprio Elias (2014, p. 19): “Eu trabalho ainda hoje para compreender como mudanças de longa duração podem se produzir sem que ninguém tenha formado o projeto ou a intenção. Isso permanece ainda para ser explicado”. Esta sua afirmação remete ao empenho deste pensador em nos legar “uma obra cujo vigor inovador o tempo não apaga”. (CHARTIER, 2001, p. 8) Não podemos deixar também de sublinhar o seu esforço em nos proporcionar “os alicerces de uma teoria sociológica não dogmática, empiricamente baseada, de processos sociais em geral e de desenvolvimento social em particular”. (ELIAS, 2011, p. 209)

Sua contribuição se revela de uma grande riqueza exegética ao delinear uma sociologia histórica de grande envergadura, que instiga sociólogos e historiadores a perceberem a importância de uma determinada formação social, independentemente de a apreciarem ou não; ao estabelecer uma conexão entre essas duas tradições epistemológicas, uma podendo ser facilmente tomada pela outra, em razão dos modos predominantes de pensamento.

Embora Elias assinala que é um equívoco pensar que é nos livros que se aprende o máximo das coisas pois ele as aprendeu com as épocas que atravessou e com as pessoas com quem conviveu, Chartier (2001, p. 25, grifo do autor) nos ajuda a perceber a força inovadora dos seus livros. Ele assinala que numa

[...] época em que a história reduziu as dimensões de seus campos de estudo, privilegiando a monografia, o estudo de caso ou a 'micro-história', eles lembram, ao lado de alguns outros, que certas evoluções fundamentais são compreendidas apenas em ampla escala, na longa duração da sucessão das formações sociais e das transformações das estruturas psicológicas. E em uma época em que a história fragmentou suas abordagens, fechou seus objetos, a obra de Elias salienta o risco de um tal despedaçamento colocando como problema essencial o vínculo existente com as formas sociais, os habitus psíquicos, as produções estéticas... É preciso lê-lo, como os clássicos, inscrevendo-o em seu tempo e, ao mesmo tempo, escutando-o no presente.

Como se pode ver, o legado de Elias remete às Luzes, embora muitos dos pressupostos mobilizados visando a edificação da sua obra o distanciem do pensamento iluminista. Martuccelli (1999), a exemplo de outros comentadores, observa que a teoria eliasiana estabelece uma relação muito estreita, e no fundo positiva, entre a extensão do saber e o processo de racionalização.

Enfim, parece evidente que Elias vê no saber produzido socialmente e na sua ampliação – o que nas sociedades contemporâneas se dá sobretudo graças ao prolongamento da escolarização – a possibilidade crescente de emancipação dos homens. Ao fazer uma aposta irrepreensível no saber e no acesso a ele, sua abordagem incita a submeter a todo o momento a crítica a função social da escola, mas também a da formação universitária. Isso exige de nós pesquisadores, interessados sobretudo nas questões que configuram

o campo educacional, a reorganização, a articulação e a redefinição das nossas percepções histórica e sociológica.

An historian-like sociologist: Norbert elias between sociological generalization and historic differentiation

Abstract: The dialog between sociology and history is intensely present in the thinking of Norbert Elias (1897-1990), due to the essential place he attributes to the dimension of time. This dialog occurs by confronting two disciplinary traditions that are at times opposed and at times complementary: one focused on sociological generalization, another on historic differentiation. In this study, we emphasize the specificities, tensions and points of convergence between these two epistemological fields. Seven assertions guide this reflection: 1) the concepts of "individual" and "society" are often used erroneously; 2) the concept of individual as *homo clausus*; 3) the connection between the internal history of each individual and the history of a society; 4) the uselessness of sociological theories that are not confirmed by empiric work; 5) while the study of history of the past tends to impede comparison, sociological study tends to facilitate it; 6) the survival of old concepts and means of expression allow understanding new modes of reasoning; 7) violence suffers a process of dislocation. We conclude by indicating that Elias sees in social knowledge and in the access to education a growing possibility for emancipation of humans, which supposes the reorganization of the historic and sociological perceptions.

Key-words: Norbert Elias; sociology; history; sociological generalization; historic differentiation.

El más historiador de los sociólogos: Norbert elias entre la generalización sociológica y la diferenciación histórica

Resumen: El diálogo entre sociología e historia se hace presente, con toda intensidad, en el pensamiento de Norbert Elias (1897-1990), en razón al lugar esencial atribuido a la dimensión tiempo. Ese diálogo se da por medio de la confrontación entre dos tradiciones disciplinares que a veces se oponen y a veces se complementan: una orientada a la generalización sociológica, otras centrada en la diferenciación histórica. En este estudio, haremos énfasis en las especificidades, tensiones y puntos de convergencia entre estos dos campos epistemológicos. Siete aserciones orientarán esta reflexión: 1) el uso erróneo de los conceptos de "individuo" y "sociedad"; 2) la concepción de individuo como *homo clausus*; 3) la conexión entre historia interna de cada individuo y la historia de una sociedad; 4) la inutilidad de las teorías sociológicas carentes de confirmación empírica; 5) mientras que el estudio histórico del pasado tiende a impedir la comparación, el estudio sociológico tiende a facilitarla; 6) la supervivencia de antiguos conceptos y medios de expresión hace posible la comprensión de nuevos modos de raciocinio; 7)

la violencia sufre un proceso de deslocalización. Concluimos aseverando que Elias ve en el saber social y en el acceso a la educación la posibilidad creciente de emancipación humana, lo que supone la reorganización de las percepciones histórica y sociológica.

Palabras clave: Norbert Elias; sociología; historia; generalización sociológica; diferenciación histórica

Referências

- AZUELOS, D. Norbert Elias entre sociologie et histoire. *Archive ouverte en Sciences de l'Homme et de la Société*, Paris, p. 1-6, avril 2009. Disponível: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00392021>. Acesso em: 9 fev. 2020.
- CHALMERS, A. F. *Qu'est-ce que la science?* Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend. Paris: La Découverte, 1987.
- CHARTIER, R. Prefácio. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 7-25.
- DELMOTTE, F. La sociologie historique de Norbert Elias. *Cahiers Philosophiques*, Paris, n. 128, p. 42-58, 2012.1. Disponível: : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques-2012-1-page-42.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- ELIAS, N. *et al.* La sociologie... quand elle est bien faite. Entretien Johan Heilbron, 1984-1985. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 205, p. 4-19, 2014/5. Disponível: <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2014-5-page-4.htm>. Acesso em: 9 maio 2020.
- ELIAS, N. *et al.* Norbert Elias et le 20^e siècle. Le processus de civilisation à l'épreuve. Comptes rendus d'ouvrages autour de Norbert Elias. Vingtième siècle. *Revue d'histoire*, n. 106 (spécial), p. 215-233, 2010/2. Disponível: <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2010-2-page-215.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.
- ELIAS, N. Apêndice. Introdução à edição de 1968. In: ELIAS, N. *O processo civilizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 205-241. (Uma história dos costumes, 1).
- ELIAS, N. Introdução: sociologia e história. In: ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b. p. 27-59.
- ELIAS, N. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001c.
- ELIAS, N. *Qu'est-ce que la sociologie?* La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube, 1991.

HEINICH, N. *La sociologie de Norbert Elias*. Paris: La Découverte, 1997.

JOURNET, N. *Pudeur, politesse et civilisation*. Norbert Elias s'est-il trompé? La sociologie. Histoire et idées. Auxerre: Sciences Humaines Éditions, 2000. p. 159-164.

KIRSCHNER, T. C. História e sociologia: a contribuição de Norbert Elias. *História e Cultura*, Franca, v. 3, n. 3 (Especial), p. 53-65, dez. 2014. Disponível: <https://www.periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/download/1409/1297>.

MARTUCCELLI, D. La notion d'individu chez Norbert Elias. *Tumultes*, n. 15, p. 45-66, out./dez. 2000. Disponível: https://www.jstor.org/stable/24596698?seq=1#page_scan_tab_contents.

MARTUCCELLI, D. Norbert Elias, la rationalisation comme autocontrôle. In: MARTUCCELLI, D. *Sociologies de la modernité. Itinéraire du XX^e siècle*. Paris: Éditions Gallimard, 1999. p. 231-259.

MICHON, P. La sociologie historique de Norbert Elias à la lumière du rythme. *Rhuthmos*, p. 1-14, juin 2011. Disponível: <http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article363>.

VEYNE, P. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília, DF: EdUnB, 1998.

Submetido em: 23/06/2020
Aceito em: 20/04/2021

Desenvolvimento Profissional Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste: uma revisão integrativa

Resumo: O Desenvolvimento Profissional Docente apresenta-se como uma temática importante para a apreensão do conhecimento científico produzido nas teses dos programas de pós-graduação em educação, uma vez que devemos compreender e ampliar o nosso olhar sobre as produções nesse campo de estudo, com vistas a um fortalecimento e reflexão sobre essa temática no que concerne à formação de professores. Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é investigar a produção científica nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste, relativa à temática do Desenvolvimento Profissional Docente. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura do tipo integrativa e, como locus para o levantamento bibliográfico, utilizou-se os bancos de teses dos programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste, com nota Qualis Capes 5. Foram utilizados os seguintes descritores: “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Desenvolvimento Profissional de Professores”. Após análise inicial, 20 teses atenderam aos critérios de inclusão, as quais foram lidas e a partir das quais foi feita uma análise reflexiva. Como conclusão, aprende-se que a Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará é o programa com mais teses defendidas que abordam a temática do desenvolvimento profissional docente, e que existe uma escassez de trabalhos sobre o tema nos demais programas investigados. As teses que tinham como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foram as que discutiram com maior profundidade o tema Desenvolvimento Profissional Docente e, em algumas teses, a formação de professores está diretamente ligada a este Desenvolvimento, compreendendo que este é amplo e vai além da referida formação.

Palavras-chave: pesquisa; pós-graduação; desenvolvimento profissional docente; revisão integrativa.

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

thaidyslima@hotmail.com

Heraldo Simões Ferreira

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

heraldo.simoes@uece.br

Giovana Maria Belém Falcão

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

giovana.falcao@uece.br

Introdução

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) constitui um elemento importante para a compreensão sobre a formação de professores. Contudo, devemos esclarecer que confundir conceitualmente o desenvolvimento profissional docente com a formação de professores é um ato reducionista em relação ao primeiro conceito. Segundo Imbernón (2011, p. 46), “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. Desse modo, esta pesquisa está baseada na produção de conhecimento científico nos programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste, como pressuposto de uma reflexão sobre as teses nos doutorados desses programas,

compreendendo que estes se constituem como espaços de produção do conhecimento no campo da Educação, fomentando uma reflexão na área de formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, para a compreensão sobre o tema Desenvolvimento Profissional Docente, aportamos conceitualmente em Garcia (1999), uma vez que esse autor defende que o desenvolvimento profissional é compreendido como “[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático”. (GARCIA, 1999, p. 144) O autor aponta ainda o desenvolvimento profissional docente como um processo pautado na reflexão da práxis do professor, como elemento formativo.

Sendo assim, apreendemos que a produção do conhecimento deve provocar uma mudança em relação às temáticas discutidas atualmente na sociedade acadêmica, o que nos leva a compreender que nos programas de pós-graduação em educação, que possuem como foco a formação de professores, essa produção científica pode ampliar as discussões sobre o DPD.

Para Garcia (1999), o DPD possui uma relação intrínseca com outros aspectos que reverberam nesse campo do conhecimento, dentre eles a melhoria nas condições de trabalho, maiores possibilidades de ampliação da autonomia docente e a capacidade dos professores de ação individual e coletiva.

Assim, conhecer o que vem sendo produzido na área da Educação sobre o desenvolvimento profissional nos programas de pós-graduação da região Nordeste, com conceito Qualis Capes 5,¹ justifica-se no sentido de ampliar as discussões e reflexões sobre a importância do DPD para perceber o foco e também as lacunas dessa produção científica, com vistas a fomentar uma reflexão pautada na constituição de novos conhecimentos para a área da Educação.

Nesse sentido, como objetivo geral para esse estudo pretendemos: investigar a produção científica nos programas de pós-graduação em Educação do Nordeste sobre a temática do DPD.

Sobre as pesquisas do tipo revisão integrativa, Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 759) explicam que “Este método de pesquisa permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo” e André (2009, p. 43) destaca a relevância de trabalhos desse tipo

por serem úteis e fornecerem importantes elementos “[...] para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”.

Assim, nossa caminhada investigativa se pauta em coletar, organizar e posteriormente analisar a produção científica em nível de doutorado no campo da Educação. Com o intuito de focalizar nosso olhar investigativo sobre os trabalhos inventariados, apresentamos como pergunta norteadora: como estão as produções científicas sobre DPD nas teses de doutorado dos programas de pós-graduação em educação do Nordeste?

Metodologia

Como pressuposto metodológico para a investigação científica, esta é uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa, segundo protocolo sugerido por Souza, Silva e Carvalho (2010) para esse tipo de investigação, constituído de seis passos, a saber: a) elaboração da pergunta norteadora; b) busca ou amostragem na literatura; c) coleta de dados; d) análise crítica dos estudos incluídos; e) discussão dos resultados; f) apresentação da revisão integrativa.

Com a finalidade de pesquisar na área da Educação, utilizamos como base de dados os bancos de teses dos programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste. Como recorte temporal para as buscas, usamos as teses das turmas de 2013 e 2014 que foram defendidas em 2017 ou 2018. Esse recorte foi escolhido por constituir o período em que as turmas de doutorado tinham apresentado suas teses em todos os programas investigados. Como justificativa para a escolha dos programas de pós-graduação a serem investigados na Região Nordeste, usamos o indicador Qualis Capes 2016 com nota 5, por entender que essa avaliação qualifica e seleciona os programas bem avaliados e, por conseguinte, com maior respaldo na comunidade científica e acadêmica, e por ser o qualis comum aos programas selecionados.

Assim, após definidos os critérios de inclusão, os programas investigados foram: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará da (PPGE/UECE), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC / UNEB), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA).

Para as buscas, foram utilizados os seguintes descritores: “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Desenvolvimento Profissional de Professores”, que deveriam aparecer em alguma parte do texto da tese, no corpo do texto ou em seu título. Nesse sentido, realizou-se uma busca no documento com a ferramenta de pesquisa, digitando os referidos termos sem aspas, e, posteriormente, os trabalhos em que esses descritores apareceram foram selecionados para uma análise mais criteriosa.

Resultados e discussões

Iniciaremos a apresentação dos resultados a partir do levantamento quantitativo dos trabalhos mapeados nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste com nota 5 pela Capes, que são: PPGE/UECE, PPGEd/UFRN, PPGEduc / UNEB e PPGE/UFPE. Para o PPGEduc/UFPE, apesar de este ter nota 5 e estar dentro dos critérios de inclusão, não foi possível acessar o banco de teses para o levantamento da pesquisa. Já o PPGE/UFBA, por sua vez, não apresenta ainda disponível em seu banco de teses os trabalhos defendidos em 2018 até o momento em que o levantamento para esta pesquisa foi realizado.

Quadro 1 - Teses mapeadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste com conceito Capes 5 julho/2018

Programa de Pós-Graduação	Ano de Ingresso da turma	Quantidade de Teses Defendidas	Quantidade de Teses Selecionadas
PPGE / UECE	2013	12	07
	2014	12	06
PPGEd/UFRN	2013	18	03
	2014	04	00
PPGEduc / UNEB	2013	19	04
	2014	04	00
PPGEduc/UFPE	2013	01	00
	2014	00	00
TOTAL		69	20

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Os trabalhos defendidos e disponibilizados nos bancos de teses dos programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste das turmas de 2013 e 2014 totalizaram 69 teses, sendo 24

no PPGE/UECE, 22 no PPGE/UFRN, 23 no PPGEduC UNEB e 01 no PPGEdu/UFPE.

Após análise mais aprofundada, com a realização de leitura do resumo e posteriormente do texto para identificar a relevância e contexto apresentado sobre a temática do DPD, os trabalhos selecionados totalizaram 20 teses, sendo 13 no PPGE/UECE, 03 no PPGE/UFRN e 04 no PPGEduC/UNEB.

Com base nos dados apresentados, observa-se que, mesmo sendo o programa de pós-graduação da PPGE/UECE um dos mais recentes, dentre os investigados, é o que possui mais teses que atendem aos critérios estabelecidos por esta pesquisa, totalizando 13 teses defendidas. Isso ocorre, talvez, devido ao fato desse programa ter como área de concentração a Formação de Professores, que de certa forma está ligada, mesmo que não de forma exclusiva, ao DPD.

Outro dado que pode explicar essa expressiva defesa de teses que abordam a temática do DPD é o fato de que o PPGE/UECE realizou investigação em rede apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/Capes) no período de 2013 a 2016, cuja pesquisa teve por título *Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do Pibid*. A iniciativa envolveu três instituições de ensino superior: UECE, UFOP e UNIFESP.

Em relação aos demais programas, não encontramos uma expressiva produção científica com a temática sobre DPD em termos quantitativos, se comparados com o PPGE/UECE.

Quadro 2 - Descrição dos trabalhos mapeados no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UECE, turmas de 2013 e 2014, com os descritores “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Desenvolvimento Profissional de Professores” julho/2018

AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO
MENEZES (2017)	A Pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do Pibid – UECE	Entender se nas atividades formativas desenvolvidas no programa Pibid, no âmbito da UECE, a pesquisa se estabelece como um veículo para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente.
FALCÃO (2016)	Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária	Compreender o processo de constituição identitária do professor da Educação Básica participante do Pibid a partir dos significados e sentidos produzidos sobre ser professor supervisor.

MEDEIROS (2017)	Significados e sentidos do currículo de licenciatura: o que dizem os professores formadores de um curso de Ciências Biológicas Fortaleza – Ceará 2017	Conhecer as concepções dos docentes com relação ao currículo de Licenciatura, captar suas ideologias subjacentes, identificar as forças que interferem na sua prática pedagógica e compreender como têm se relacionado à construção identitária sobre a docência.
RIBEIRO (2017)	Memórias de práticas docentes no Proeja: IFMA Campus São Luís Monte Castelo	Conhecer as práticas docentes no PROEJA, através dos relatos de memória dos professores que atuam no Programa, para contribuir com aqueles docentes que têm dificuldades para trabalhar na modalidade EJA.
BARROS (2017)	O lugar do educando (Outro) na atuação e formação do educador bacharel áterio (Eu)	Analisar o discurso do docente-bacharel sobre sua atuação e formação, considerando a dimensão do educando enquanto outro, na perspectiva da ética da alteridade radical.
RODRIGUES (2016)	Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores	Compreender a trajetória de formação profissional de professores formadores, identificando aspectos da racionalidade pedagógica emergente de aprendizagens suscitadas na orientação de iniciação à docência no Pibid.
GRANGEIRO (2017)	A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior	Analisar a prática pedagógica do professor formador a partir do referencial teórico sobre o tema e das reflexões de docentes e discentes, tendo a Bricolagem como apoio metodológico para maior compreensão do objeto de estudo.
TAVARES (2017)	História comparada da constituição de saberes docentes no Brasil e em Cabo Verde (1990-2010)	Compreender como os egressos do Curso de Pedagogia da UECE e do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE se mobilizam e se apropriam dos saberes da formação inicial, para exercerem a prática pedagógica nas séries iniciais da educação básica.
ROCHA (2018)	Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do Pibid	Compreender como a inserção no Pibid/UECE movimenta o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que atuam como supervisores.
CASTRO (2018)	A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente	Compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

CARNEIRO (2018)	A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos: estudo na perspectiva lukacsiana	Compreender, na perspectiva do pensamento Lukács, na sua obra “Ontologia do ser social”, as implicações da ausência de uma posição teleológica específica para a formação didático-pedagógica dos professores atuantes na EPT de nível superior na práxis docente.
SILVA NETA (2018)	O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação	Compreender a constituição do conhecimento avaliativo dos professores que lecionavam as disciplinas Didática e Avaliação nos cursos de Pedagogia da UECE.
GONÇALVES (2018)	Formação do pedagogo para a gestão escolar na UAB/UECE: a analítica da aprendizagem na educação a distância	Analisar a formação oferecida aos estudantes da Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE na área da gestão escolar e o seu desempenho no curso, tomando por base a analítica da aprendizagem.

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Com base nos trabalhos selecionados no PPGE/UECE, apresentamos a seguir as análises sobre as teses das turmas de 2013 e 2014, levando em consideração o objetivo geral e a contextualização sobre o DPD no texto da tese, destacando os principais pontos, categorias e problematizações.

Na tese de Menezes (2017), o DPD aparece como uma categoria relacionada à reflexividade. Nela, a autora também traz a temática dentro das discussões realizadas em seu referencial teórico, quando fala sobre o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), suas inspirações e princípios norteadores, destacando que esse é um programa pautado no Desenvolvimento Profissional. Utiliza como base teórica para discussão dessa temática autores como Nóvoa (2009a) e Contreras Domingo (2012). Em sua tese, Menezes (2017) destaca ainda que a formação docente se reafirma cada vez mais como uma contribuição importante para o desenvolvimento profissional dos professores, em especial dos coordenadores de área do Pibid.

Em sua investigação, Falcão (2016) aponta o DPD inicialmente em sua justificativa e problematização, ao destacar que sua tese está inserida na linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”. A autora esclarece ainda que é preciso olhar para as trajetórias de vida e de desenvolvimento profissional, para que se encontrem elementos que sejam indicativos da constituição da identidade do professor. Além disso, acrescenta que esse

processo não pode ser realizado desvinculado da reflexão sobre o desenvolvimento profissional. Suas discussões apontam que existe uma interação dos múltiplos saberes dos sujeitos envolvidos no Pibid, o que constitui um elemento relevante para o desenvolvimento profissional dos envolvidos no programa. Como base teórica para a discussão conceitual sobre desenvolvimento profissional, a autora utiliza Nóvoa (2009b), Imbernón (2009) e Garcia (2009).

Para Medeiros (2017), a temática aparece em sua justificativa sobre o objeto de estudo, a qual destaca seu envolvimento e inserção no projeto Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica, apoiado pelo OBEDUC, bem como sua participação no grupo de pesquisa Currículo, Subjetividade e Desenvolvimento Profissional Docente. Ainda sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, este também é destacado pela autora quando faz uma relação entre o currículo e a formação de professores, apontando as dificuldades que esses professores apresentam para avançar nessas questões devido a uma deficitária formação inicial que reverbera no desenvolvimento profissional dos professores universitários.

Ribeiro (2017) considera que o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) apresenta uma insuficiência em relação à formação inicial, indicando a necessidade de uma formação continuada com o objetivo de se chegar à promoção do desenvolvimento profissional. A autora faz uma relação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente, defendendo que a formação continuada se apresenta como uma possibilidade para que os professores possam desenvolver suas formações contínuas e, assim, promover seu desenvolvimento profissional com a participação no PROEJA.

Em seu estudo, Barros (2017) destaca, com base em observações participantes e análise documental, as ações de formação docente na Universidade Federal do Ceará (UFC), mais especificamente no Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA). Como resultados, a pesquisa revelou que um dos motivos que levam os docentes bacharéis a participarem do programa CASA é sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente.

Rodrigues (2016) esclarece que sua participação no Pibid contribuiu para seu desenvolvimento profissional e entende que o processo formativo de professores se apresenta apenas como uma etapa do desenvolvimento profissional docente. Além da temática

aparecer em sua justificativa de tese, ela também é abordada em seus levantamentos bibliográficos, para compreensão do DPD.

Em sua tese, Granjeiro (2017) destaca que seu estudo é feito sobre o professor formador e a temática sobre DPD aparece em subtópico dos resultados do estudo. Para a autora, o desenvolvimento profissional é aquele que se consolida com base em uma postura flexível em relação ao contexto vivenciado na formação do professor atualmente. Apreende ainda que existe uma contribuição para a definição do professor formador quanto ao desenvolvimento profissional de outros professores, fazendo uma relação entre aquele que forma e aquele que é formado.

No estudo de Tavares (2017), o autor aporta em Formosinho (2009) para uma reflexão sobre a formação inicial, sugerindo que esta constitui um momento privilegiado de preparação e de desenvolvimento profissional que vai se incorporando por toda a carreira docente. O autor destaca ainda a relevância dos atuais programas de formação inicial de professores, entendendo que são concebidos sob a premissa do próprio desenvolvimento profissional docente.

Na tese de Rocha (2018), destacamos que o autor também faz parte do grupo OBEDUC e que a temática sobre Desenvolvimento Profissional está destacada no título da tese e em seu objetivo geral. Apreendemos ainda que a investigação se dá em relação ao Pibid/UECE, considerando o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa. O trabalho tem como foco o desenvolvimento profissional, tema que está presente em todo o texto de tese. Como resultado da investigação, o autor sugere que a contribuição para o conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente, no contexto do Pibid, está no fato de que os professores vinculados ao programa passam a incluir melhorias na carreira profissional em seus projetos de vida. Destaca ainda que não é o Pibid que, por si só, desenvolve os professores, mas são os professores que se mobilizam para seu desenvolvimento com base na participação no programa.

Castro (2018) esclarece que sua tese não teve como objetivo realizar discussões, sejam teóricas e empíricas, sobre o desenvolvimento profissional. Contudo, destacamos que o autor aponta a relação existente entre formação contínua e desenvolvimento profissional. Para sua discussão, apreende que é necessária a oferta de forma valorativa ao que os professores sabem e produzem em seu cotidiano, uma vez que essas aprendizagens se inter-relacionam

com o desenvolvimento profissional. Como resultado, o autor destaca que a formação e a aprendizagem contínua são dimensões interligadas e que possuem singularidades no contexto do desenvolvimento profissional dos professores.

Carneiro (2018), em seu estudo, destaca que, mesmo havendo um crescente em relação à preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de docentes dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como nas políticas para esse nível de ensino, os sujeitos que participaram de sua pesquisa não percebem a existência de novas possibilidades de contribuição para uma formação com viés didático-pedagógico, com o intuito de melhoria das práticas docentes dentro das salas de aula. Como resultado, aponta que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) necessita atentar para uma busca e criação de espaço formativo, com vistas à implantação de programas de desenvolvimento profissional dos professores, baseados na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, na relação teoria-prática, na interdisciplinaridade e no trabalho colaborativo.

Silva Neta (2018) destaca que as políticas ou programas de cunho formativo não se constituem como receitas prescritivas sobre a forma de planejar/ensinar/avaliar dos professores, mas que são uma proposição que norteia o caminho de formação dos docentes atuantes no ensino superior, assim possibilitando o desenvolvimento profissional. Como resultado de sua análise, a autora ainda afirma que, em sua busca documental, encontrou indícios de que a UECE possui programas de formação continuada dos docentes de forma descontínua, apreendendo assim que existe uma ausência de continuidade no que se refere ao desenvolvimento profissional docente.

Gonçalves (2018), em sua tese, aponta como pressuposto que a educação continuada e permanente se constitui como um desafio constante para a Educação a Distância (EaD), em especial no que se refere aos sistemas que devem ser promotores do desenvolvimento profissional docente. O autor destaca ainda que é necessário um investimento no desenvolvimento profissional de professores, constituído por valorização, melhoria salarial e das condições de trabalho, sugerindo ainda que se deve implantar um sistema nacional de formação docente em nível superior presencial e a distância.

Nessa perspectiva, algumas teses apresentam uma ligação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto observado com base nas análises é a existência de uma linha dentro do programa de doutoramento, que traz o desenvolvimento profissional docente como foco, o que de certa forma contribui para uma expressiva existência de trabalhos sobre essa temática no PPGE/UECE.

O que podemos apreender de nossas análises é que a temática sobre o desenvolvimento profissional docente nas teses defendidas no PPGE/UECE está ligada às discussões e investigações sobre o Pibid, uma vez que os trabalhos que aportaram nesse campo foram aqueles que trouxeram de forma mais aprofundada o debate sobre o desenvolvimento profissional docente. Destacamos ainda que isso foi apreendido nas teses de Menezes (2017), Falcão (2016), Rodrigues (2016) e Rocha (2018). Outras teses discutem o desenvolvimento profissional docente também pela ótica de outros programas de formação, dentre eles PROEJA e CASa, o que nos leva a uma reflexão pautada em Imbernón (2011, p. 47), ao afirmar que “[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente de pesquisa e de gestão”. Isso pode ser vivenciado com a participação em programas de formação continuada, como os que foram apresentados.

Corroborando, Ribeiro e Nogueira (2016) destacam que o Pibid é um programa relevante e que abre possibilidades de pesquisas e estudos, além de proporcionar o DPD aos envolvidos. Isso foi posto também nas teses investigadas que fizeram alusão ao Pibid ou como objeto de estudo ou como elemento de reflexão. Destacamos que existe uma diferença entre o DPD em relação aos professores da Educação Básica e do Ensino Superior no que se refere a autores de base, produção científica, dentre outros aspectos, mas essa diferenciação não foi problematizada pelas autoras das teses investigadas.

Quadro 3 - Descrição dos Trabalhos mapeados no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd/UFRN, turmas de 2013, com os descritores “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Desenvolvimento Profissional de Professores” julho/2018

AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO
CARVALHO (2017)	Necessidades formativas de professores para o ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização: a classificação como um saber profissional	Investigar como se configuram as necessidades formativas de professores para ensinar ciências da natureza nos anos iniciais de escolarização, a fim de oferecer subsídios para uma proposta de formação continuada.
SILVA (2017)	Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação	Analisar as concepções dos professores sobre “campo” e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas.
CARVALHO DA SILVA (2017)	Necessidades de formação docente de professores do Pronatec: um estudo de caso na Educação Profissional	Investigar necessidades da formação docente de professores que atuaram no período de 2013 a 2014 na disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho e Fundamentos da Administração, que integra o núcleo comum da matriz curricular do PRONATEC/IFPB.

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Partindo dos trabalhos selecionadas no PPGEd/UFRN, a seguir fazemos a análise sobre as teses da turma de 2013, uma vez que não foram selecionados trabalhos da turma de 2014, com base nos critérios já descritos anteriormente.

Para Carvalho (2017), o desenvolvimento profissional docente se constitui como uma categoria de análise pautada em Garcia (1999), e que se relaciona com a trajetória de vida do professor. O autor faz ainda uma relação entre a formação e o desenvolvimento profissional, destacando a formação continuada como um processo estratégico de DPD e que tem um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento profissional, e reafirma que “[...] a formação continuada só será estratégica para uma nova qualidade da prática pedagógica em Ciências da Natureza, ou em qualquer outra área de ensino, quando se voltar para os objetivos do Desenvolvimento Profissional docente considerando suas necessidades formativas...”. (CARVALHO, 2017, p. 266)

Silva (2017) aponta em sua tese a proposta de formação contínua e desenvolvimento profissional de educadores do campo - no PPJCST, como sendo uma das ações de educação do campo no Brasil, perpassando uma perspectiva transdisciplinar. A autora

aporta em Pérez-Goméz (1998), destacando a função do professor e o processo de sua formação e desenvolvimento profissional, dentro de um enfoque pautado na criticidade e na transformação social.

Na tese de Carvalho da Silva (2017), a temática sobre desenvolvimento profissional docente aparece em sua justificativa, relacionando-o à formação de professores e refletindo sobre a formação docente como processo de desenvolvimento profissional. Baseia-se em Imbernón (2011) e nos Referenciais para Formação de Professores para sustentar a defesa da necessidade de uma formação contínua e que se pauta na exigência de investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor.

As teses defendidas no PPGEd/UFRN, em que o desenvolvimento profissional docente é apreendido como um elemento constituinte das trajetórias de vida dos professores e relacionado à formação continuada docente, estão fundamentadas em autores como Garcia (1999), Pérez Gómez (1998) e Imbernón (2011). Não existem muitos trabalhos sobre essa temática no programa, o que nos leva a supor a sua necessidade de ampliação nas produções científicas sobre esse tema, uma vez que está relacionado à área da Educação e formação de professores.

Quadro 4 - Descrição dos trabalhos mapeados no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEduc/UNEB, turmas de 2013 e 2014, com os descritores “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Desenvolvimento Profissional de Professores”. Julho/2018

AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVO
REIS (2017)	Professores de jovens com doenças falciformes: contornos, nuances e imagens de viagem	Compreender como se constituem as práticas pedagógicas de professores de jovens com DF matriculados em escolas da Rede Estadual de Ensino situadas na região metropolitana de Salvador-BA.
OLIVEIRA DA SILVA (2017)	Formação Docente no Pibid: temporalidades, trajetórias e constituição identitária	Compreender a constituição da identidade docente, a partir das experiências formativas de licenciandos em Letras, participantes do Pibid.
CORTIZO (2017)	Autoritas Inter-Rogada: docência (re)inventada	Analisar a (des)autorização docente na escola contemporânea, na busca de desvelar suas implicações no saber docente.

MAGALHÃES (2017)	Lato Sensu: rito que não cessa de não se inscrever	Apreender as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação lato sensu e suas implicações na produção do conhecimento docente, com vistas a perceber em que elementos estão objetivadas e ancoradas essas representações para a produção do conhecimento docente.
-------------------------	--	---

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

No PPGEduc/UNEB, analisamos as teses da turma de 2013, pois, assim como no PPGEd/UFRN, não foram selecionadas teses da turma de 2014, por não atenderem aos critérios e não discutirem o desenvolvimento profissional docente nem como foco e nem como categoria tangencial. Assim, apresentamos as análises a seguir.

Para Reis (2017), o investimento na formação docente gera um impacto na melhoria da qualidade do ensino. Contudo, destaca que isso não é uma solução definitiva e que um projeto no âmbito educacional de reformas deve contemplar o desenvolvimento profissional docente. A tese ainda amplia as discussões, uma vez que está inserida na linha de pesquisa conhecida como Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional e Inovações Pedagógicas. O trabalho destaca ainda que a elaboração de processo formativos pode ser útil para o desenvolvimento profissional docente, se isso for um desejo da comunidade escolar

Oliveira da Silva (2017) apresenta Nóvoa (1992) como um aporte para seu referencial teórico em relação ao desenvolvimento profissional docente relacionado à formação de professores. Em um tópico da tese que se refere ao cotidiano escolar como lócus da produção de experiências formativas durante a trajetória na universidade, a autora destaca as aprendizagens experienciais desenvolvidas no Pibid como elemento constituinte para o desenvolvimento profissional docente. Conclui que uma aprendizagem experiencial que seja efetiva na história de formação do professor causará impactos futuramente em seu desenvolvimento profissional.

Na tese de Cortizo (2017), a temática sobre desenvolvimento profissional docente aparece em suas análises sobre as falas dos sujeitos investigados, que trazem uma ligação entre formação e

desenvolvimento profissional. A autora afirma ainda que o desenvolvimento profissional abarca uma compreensão ampliada que foca também as condições salariais, a estrutura e condições de trabalho, a carreira e o clima organizacional, e que dessa forma a formação continuada é um fator fundamental a ser considerado.

Em sua investigação, Magalhães (2017) apreende que o sujeito deve se comprometer com sua formação, pois está diretamente implicado na mesma e isso se dá quando ele tem ideia de sua necessidade e compreende que a formação faz parte do seu desenvolvimento profissional. Pauta-se em Marcelo Garcia (2009) para reflexões sobre a formação continuada no contexto da pós-graduação lato sensu, destacando que ela precisa suscitar não só questões relacionadas à área pedagógica, mas também aquelas que envolvem as relações pessoais e sociais dos alunos-professores.

Nos trabalhos analisados, o desenvolvimento profissional docente, apesar de aparecer em quatro teses, não se apresenta através de discussões ou reflexões aprofundadas. O Pibid aparece ainda em uma tese que relaciona a participação nesse programa ao desenvolvimento profissional docente e analisa que as reformas educacionais devem contemplar esse desenvolvimento profissional do professor. Além disso, sugere-se que ele deve ser ampliado para além da formação e abranger outros elementos implicados, como valorização profissional, melhores condições de trabalhos, dentre outras. Finalmente, há a necessidade de um comprometimento do professor com sua formação para se chegar a um desenvolvimento profissional.

Considerações finais

A investigação realizada buscou analisar a produção científica de teses de doutorado dos programas de pós-graduação em educação da Região Nordeste, com conceito Quali Capes 5. Percebemos, pautados na imersão nos bancos de teses dos programas investigados, que apenas em um deles, ou seja, no PPGE/UECE, existe uma expressiva produção de trabalhos que abordam a temática do Desenvolvimento Profissional Docente. Nos demais programas, PPGEd/UFRN e PPGEduc/UNEB, essa produção surge em poucas teses, o que pode ser também um reflexo relacionado ao fato de a pesquisa ter sido realizada apenas com duas turmas de cada programa, para atender os critérios de inclusão já esclarecidos. Esses

resultados poderão apresentar alteração se a busca for ampliada para todas as turmas.

Apreendemos, com base nos resultados encontrados, que é necessário ampliar os processos reflexivos e de discussão sobre o lugar do DPD nas teses dos programas de Educação, como um elemento necessário à compreensão mais aprofundada sobre essa temática, uma vez que isso pode contribuir com aspectos relacionados ao modo como as instituições de ensino investem em seus docentes, propiciando uma maior participação destes em ações que promovam seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a produção científica sobre o desenvolvimento profissional docente se apresenta como uma ponte necessária para que haja uma compreensão sobre o tempo e lugar dessa temática nas produções de teses dos doutores em Educação da Região Nordeste. Compreendemos, com nossos resultados, que o tempo dessas produções precisa ser ampliado e que o lugar que estas ocupam ainda é restrito.

Os bancos de teses se apresentam como um repositório dessas produções científicas, facilitando o conhecimento e o acesso ao que vem sendo produzido atualmente sobre o DPD. Por outro lado, também apreendemos as fragilidades de acesso a alguns bancos de teses, o que pode de certa forma contribuir para uma reflexão sobre as dificuldades implicadas nessa difusão do conhecimento.

Entendemos que novas investigações devem ser feitas para ampliar o olhar sobre as produções de teses na temática do DPD e que a divulgação de mais pesquisas do tipo revisão integrativa é relevante para que se possa formar uma rede de produções e conhecimentos científicos.

Faculty Professional Development on Postgraduate Programs on Education of Northeastern: an Integrative Revision

Abstract: Faculty Professional Development presents itself as an important theme for the apprehension of scientific knowledge produced in the dissertations of postgraduate education programs, since we must understand and expand our view on the productions in this field of study, towards strengthening and reflection on this theme with regard to teacher training. Thus, the general objective of this study is to investigate the scientific production in postgraduate programs in education in the Northeast, related to the theme of Faculty Professional Development. The methodology used was an integrative literature review and, as a locus for the bibliographic survey, we used the dissertation banks of postgraduate education programs in the Northeast region,

with a Qualis Capes 5 grade. The following descriptors were used: “Faculty Professional Development” and “Professor Professional Development”. After initial analysis, 20 dissertations met the inclusion criteria, which were read and from which a reflexive analysis was made. As a conclusion, we apprehend that the Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará is the program with the most defended works that address the theme of faculty professional development, and that there is a scarcity of works of this kind in the other investigated programs. The dissertations that had Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência as their object of study were those that discussed in greater depth the theme of Faculty Professional Development and, in some of them, teacher training is directly linked to FPD, understanding that it is broad and goes beyond that training.

Key-words: research; postgraduation; faculty professional development; integrative review.

Desarrollo profesional docente en los programas de posgrado en educación en el noreste: una revisión integradora

Desarrollo Profesional Docente se presenta como un tema importante para la aprehensión del conocimiento científico producido en las tesis de los programas de educación de posgrado, ya que debemos comprender y ampliar nuestra mirada sobre las producciones en este campo de estudio, con miras al fortalecimiento y reflexionando sobre este tema en lo que respecta a la formación del profesorado. Por tanto, el objetivo general de este estudio es investigar la producción científica en programas de posgrado en educación en el Nordeste, relacionados con la temática de Desarrollo Profesional Docente. La metodología utilizada fue una revisión de la literatura de tipo integrativo y, como locus para la encuesta bibliográfica, se utilizaron los bancos de tesis de los programas de posgrado en educación de la región Nordeste, con grado Qualis Capes 5. Se utilizaron los siguientes descriptores: “Desarrollo profesional docente” y “Desarrollo profesional docente”. Tras el análisis inicial, cumplieron los criterios de inclusión 20 tesis, las cuales fueron leídas y a partir de las cuales se realizó un análisis reflexivo. Como conclusión, aprehendemos que el Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Ceará es el programa con más tesis defendidas que abordan el tema del desarrollo profesional docente, y que hay escasez de trabajos sobre el tema en los demás programas investigados. Las tesis que tuvieron al Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como objeto de estudio fueron las que discutieron con mayor profundidad el tema del Desarrollo Profesional Docente y, en algunas tesis, la formación docente está directamente vinculada al DPD, entendiendo que es amplio y va **más** allá de esa formación.

Palabras clave: investigación; posgraduación; desarrollo profesional docente; revisión integradora.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a formação de professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- BARROS, C. de M. P. *O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador bacharel áltero (eu)*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- CARNEIRO, I. M. S. P. *A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos: estudo na perspectiva lukacsiana*. 2018. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CARVALHO, C. S. C. *Necessidades formativas de professores para o ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização: a classificação como um saber profissional*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- CASTRO, F. M. F. M. *A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente*. 2018. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORTIZO, T. L. *Auctoritas inter-rogada: docência (re)inventada*. 2017. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- CARVALHO DA SILVA, M. *Necessidades de formação docente de professores do Pronatec: um estudo de caso na Educação Profissional*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- FALCÃO, G. M. B. *Ser professor supervisor do PIBID: movimentos na constituição identitária*. 2016. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- GONÇALVES, M. T. L. *Formação do pedagogo para a gestão escolar na UAB/UECE: a analítica da aprendizagem na educação a distância*. 2018. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

GRANGEIRO, M. F. *A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, P. M. M. de S. *Lato Sensu: rito que não cessa de não se inscrever*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

MEDEIROS, J. B. L. de P. *Significados e sentidos do currículo de licenciatura: o que dizem os professores formadores de um curso de Ciências Biológicas*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MENDES, K.; SILVEIRA, R.; GALVÃO, C. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enferagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008.

MENEZES, E. A. de O. *A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente: um olhar sobre a experiência formativa do PIBID-UECE*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009a.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009b.

OLIVEIRA DA SILVA, F. *Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

REIS, D. S. *Professores de jovens com doenças falciformes: contornos, nuances e imagens de viagem*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RIBEIRO, L. A.; NOGUEIRA, E. G. D. O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 12, n. 21, p. 45-74 jan./abr. 2016.

RIBEIRO, V. M. *Memórias de práticas docentes no Proeja: IFMA campus São Luís Monte Castelo*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROCHA, C. C. T. *Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do PIBID*. 2018. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, C. S. D. *Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores*. 2016. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA NETA, M. de L. da. *O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de Pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação*. 2018. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, K. A de L. *Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA, M.; SILVA, M.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010.

TAVARES, A. F. L. *História comparada da constituição de saberes docentes no Brasil e em Cabo Verde (1990-2010)*. 2017. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

Submetido: 21/07/2020
Aceito: 21/05/2021

Corpo e aprendizagem informal

Resumo: O artigo enfoca a contribuição do corpo humano para os processos (informais) de aprendizagem e desdobra a tese de que toda aquisição de habilidades e conhecimentos é transmitida corporalmente e praticamente. Ele parte de um amplo entendimento da aprendizagem que não se limita a contextos institucionalizados, mas o entende como um momento de toda prática social. Usando vários exemplos empíricos, a aprendizagem é trazido à luz como um processo de experiência no qual os sujeitos se formam “holisticamente”. São formadas habilidades de percepção, de sentir e reconhecimento entre outras, que permitem ao indivíduo “tomar parte do jogo de maneira competente em suas práticas” e também agir de maneira reflexiva, crítica ou transgressora em relação a eles. No fundo, essas considerações teóricas, apresento finalmente dois cenários de aprendizagem e suas práticas: um exemplo da acrobacia e um exemplo da cena do movimento urbano. Ao mesmo tempo, o conhecimento – necessariamente seletivo e realístico – do estado da pesquisa empírica sobre a conexão entre corporalidade e aprendizagem informal deve ser expandido.

Palavras-chave: corpo; didática informal; mimese social; inteligência prática; reflexão prática.

Reiner Hildebrandt-Stramann
Universidade Técnica de
Braunschweig/ Alemanha
R.Hildebrandt-Stramann@tu-bs.de

Introdução

Em 1986, Hildebrandt e Laging ainda podiam escrever em sua abordagem científico-sujetivada do conceito de aprendizagem que, na consciência pública, a aprendizagem estava quase exclusivamente associada ao ensino-aprendizagem institucionalizado na escola. (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) De acordo com esse entendimento, os processos de aprendizagem são o resultado de ensino sistemático que exige um desnível de competências entre professores e alunos. Essa visão da aprendizagem parece ter mudado muito até hoje, no contexto das demandas de uma sociedade contemporânea que se vê em constante mudança. O conceito de aprendizagem não é mais o mesmo de algumas décadas atrás, em que ela foi equiparada com um ser ensinado sob as condições estandardizadas da escola, da formação profissional e da formação continuada. Pelo contrário, aprendizagem hoje é entendida como um processo que sempre e em toda parte da vida ocorre – e deve ocorrer para garantir a empregabilidade (*employability*) das pessoas em condições de vida incertas: na vida cotidiana, na família e no peer group (grupo de amigos), no voluntariado ou no trabalho.

Também na discussão didática e na pesquisa sobre o ensino-aprendizagem, a aprendizagem não é mais entendida como uma

instrução no sentido de instrução direcionada ao conhecimento (proposicional), mas como uma apropriação de conhecimento e capacidade, ou seja, entendida como um processo de construção subjetiva. A atenção crescente à aprendizagem informal, às demandas de políticas educacionais e aos conceitos de “aprendizagem ao longo da vida”, bem como ao desenvolvimento de competência e conhecimento em situações de ação paradigmáticas do trabalho, vida cotidiana e jogo, testemunham essa mudança de significado. Por exemplo, Lave e Wenger (1991) mostram em seus estudos sobre aprendizagem situacional em “Comunidades de Prática” (*Communities of Practice*) em que medida as pessoas aprendem que as pessoas aprendem por toda parte onde eles praticam algo juntos. Com base em observações empíricas eles sugerem que a aprendizagem não deve mais ser reduzida a uma transferência de cima para baixo, “unidirecional”, de passagem do conhecimento do professor para o aluno, mas sim que seja situada nas interações da prática social. Isso significa uma descentralização, “deslimitação” e uma deshierarquização do seu conceito em que a aprendizagem se dissocia das meras intenções pedagógicas e não é mais vista como uma forma especialmente institucionalizada de prática social (LAVE; WENGER, 1991, p. 37), mas vista como um elemento inerente a toda prática, onde todos os envolvidos aprendem uns com os outros (ver também NICOLINI, 2012, p. 86; WENGER, 1998).

Com ênfase numa aprendizagem descentralizada, distribuída em todos os contextos possíveis de ação e em diferentes atores, as pesquisas mais recentes sobre aprendizagem se encontram com reflexões em torno de uma teoria da prática social que é discutida sobretudo na sociologia (cf. HILLEBRANDT, 2014, NICOLLINI, 2012, RECKWITZ, 2003). As considerações reunidas sob essa teoria enfatizam a materialidade e a corporalidade da prática. Eles chamam a atenção para o fato de que a prática humana – e, portanto, também toda aprendizagem – está entrelaçada com “participantes” não humanos, com coisas naturais e artefatos técnicos, com arquiteturas, ferramentas, linguagem e também outros seres vivos que estão, em princípio, vinculados a processos corporais nos quais as ordens sociais e seus sujeitos são performativamente (re)produzidos e modificados.

A percepção de que a aprendizagem está ligada ao corpo não se aplica, apenas, do ponto de vista teórico-prático, à aquisição de habilidades práticas, como aos esportes, música ou artesanato,

mas também quando, à primeira vista, se trata exclusivamente da aquisição de habilidades cognitivas. Cada tipo de atividade “de dirigir um caminhão grande a tocar piano e apresentar evidências matemáticas” (BERGMANN, 2005, p. 640) – tem que, como é enfatizado, ser aprendido como uma atividade prática sob a participação do corpo e coisas em arranjos sociomateriais específicos.

1 Merleau Ponty (2011) diferencia entre um corpo subjetivo e um corpo objetivo. O corpo subjetivo corresponde ao corpo vivido, o corpo sensorial, o corpo objetivo corresponde ao corpo físico, o corpo externo, que pode ser objetivado

Aprendizagem e corpo

Não é possível aprender de maneira diferente do que se aprende com o corpo, porque os homens estão com o corpo no mundo (comp. MERLEAU-PONTY, 2011). Com essa acentuação do ser corporalmente situado no mundo, também é dito que as pessoas não agem e não aprendem com o corpo no sentido em que o corpo seria o instrumento de uma mente autônoma e sem corpo, mas que eles aprendem como corpo - e isso desde o nascimento como se observa quando os bebês se esticam para pegar coisas que encontram como “complexas, como um desafio” (WALDENFELS, 1994, p. 482) e tentam pega-las. Movendo-se, tateando e sentindo, eles lidam com seu ambiente e literalmente compreendem pegando quase tudo o que encontram – rostos, cabelos, controles remotos, roupas etc. Essas coisas acontecem com eles o tempo todo – mas também com o próprio corpo – ao lidarem com objetos e resistências. O próprio corpo também é vivenciado como resistência ao aprender com o corpo, por exemplo, quando a criança aprende a andar e está sempre exposta ao risco de perder o equilíbrio corporal. A luta contra a gravidade é totalmente corporal. Apreendendo eles precisam se organizar para vencer essas dificuldades, por fim, por exemplo vencer a luta com o zíper do anoraque enquanto se veste.

As abordagens biográficas da relação entre corpo e aprendizado já apontaram para o significado individual de experiências sensíveis de aprendizagem. Nessas abordagens, o corpo não é entendido apenas como uma matéria a ser disciplinado ou trabalhado, nem como um mero instrumento de ação, mas como um “ponto zero” de orientação, como uma maneira pré-consciente de acesso ao mundo e como uma superfície de ressonância para a “vida vivida” (ABRAHAM, 2002, p. 414), isto significa fenomenologicamente como corpo subjetivo.¹ (MERLEAU-PONTY, 2011) No entanto, as questões

2 A lista é acadêmica. Esses aspectos são inseparáveis na compreensão holística representada aqui..

sobre sua mutabilidade histórica, sua construção social e sua função social nas práticas sociais passam para o segundo plano. Portanto, existe o risco de ser negligenciado desde que o corpo objeto (no sentido de algo observável) e o corpo sujeito – no sentido de capacidades de sentir e capacidades de auto-organização cinestésica – não permaneçam como são: inicialmente movimentos absolutamente reflexivos que tornam-se gradualmente movimentos (técnicos) de habilidades como “técnicas corporais” “BODY TECHNIQUES”, (MAUSS, 1989), que se adaptam funcionalmente ao ambiente e aos objetos nos quais e com os quais a criança em crescimento se move e com a qual ela lida. Ao apalpar, tocar (e através de tocar entender) e experimentar, os movimentos e o sentido de sentir do corpo, ela se adapta à ordem do ambiente.

Essa ordem é uma ordem material, simbólica e normativa ao mesmo tempo. Em sua objetividade é sempre, também, uma ordem importante, cheia de exigências e imperativos comportamentais. Como regra, os alunos também são mostrados por outras pessoas - pais, colegas etc. - como ou em que forma (estilística, estética) algo deve ser feito para ser reconhecível e onde existem os limites para o que está fora de uma faixa normal do inteligível e reconhecível que é dado como certo. Nesse sentido, o praxeólogo Pierre Bourdieu (1979, p. 60) foi capaz de escrever uma frase muito citada:

As crianças mostraram ‘atenção extraordinária aos gestos e posturas que compõem o adulto certo aos seus olhos: em outras palavras, para uma certa caminhada, uma posição específica da cabeça, um franzir do rosto, pelas respectivas formas de sentar [...], tudo isso em conexão com um tom de voz particular, uma maneira de falar e – como poderia ser diferente – com um conteúdo específico de consciência’.

Com isso, ele ilustra a “persuasão secreta” de uma pedagogia informal implícita na prática cotidiana, que é capaz de “integrar uma cosmologia completa, ética, metafísica e política [...] através de uma prática e imitação de atitudes e movimentos”. (BOURDIEU, 1979, p. 200) A aprendizagem é considerada uma ordem multidimensional do social. É “traduzida” não apenas em uma ordem subjetiva de movimento” e corpo, mas em conexão com ele também, por meio de uma ordem cognitiva, de modo que o indivíduo está conectado ao seu ambiente de mundo vivido, tanto física quanto mentalmente, motoramente, cognitivamente e afetivamente.²

Desse ponto de vista, a aprendizagem é um processo de experiência em que o sujeito se forma “holisticamente” até um certo ponto. Nesse processo, o organismo humano forma um tipo de rede de disposição na forma de esquemas de percepção, sentimento, reconhecimento e julgamento, que inclui ativamente todas as impressões e experiências sensoriais, e as modifica continuamente. Isso também significa que através desses esquemas nem tudo é assimilado em relação ao que esse organismo encontra no mundo, mas que apenas certas -características de seu co-ambiente ou situações de ação concretas são registradas, para as quais ele já desenvolveu “pontos de acoplamento” que podem ser ativados dependendo da situação. Essa visão, em última análise, é ligada à uma visão do pragmatista John Dewey (1979) segundo a qual a experiência tem uma função constitutiva e não presumida.

Corpo, aprendizagem e mimese social

O conceito de mimese social (GEBAUER; WULF, 1998) diz respeito a um instrumento teórico que permite explicar a gênese de uma subjetividade “autônoma limitada” na relação corporal prática com outros participantes. Este conceito descreve “um amplo espectro de possíveis relações entre um mundo criado pelo homem e um mundo anterior que é considerado como real ou que é postulado, hipostatizado ou fictício.” (GEBAUER; WULF, 1998, p. 16) Atos mímicos não são qualquer referências de um mundo “como se” a um mundo “real” anteriormente assumido, mas relações corporais no sentido de “movimentos que se referem a outros movimentos”. (GEBAUER; WULF, 1998, p. 11) Eles executam um movimento ou gesto físico “novamente” e ao mesmo tempo variam de forma mais ou menos criativa. Neste caso, o significado associado ao movimento rastreado e sua codificação simbólica é sempre retomado, rearticulado e modificado. Quando as crianças imitam (não copiam!) uma “certa caminhada” (BOURDIEU, 1979, p. 60), ao mesmo tempo elas também invocam um horizonte histórico de significado que está vinculado a esse tipo de caminhada e a modelam por conta própria. Nesse sentido, tornar-se semelhante cria algo único. Tecida nessa rede social de referências corpo-práticas, que se estabelece no modo de mimese social, é uma didática informal. Através de uma mistura de referências explícitas e reprimendas subliminares, linguísticas e não linguísticas, mostram-se os participantes

atuando numa prática, como aulas na escola ou jogo de futebol, o que está acontecendo e como é feito. Em uma rede de endereços socializados, por exemplo, os novatos aprendem a observar a si mesmo, continuamente, com os olhos de outros, para corrigir-se e mante-los em ordem.

Essa socialização mútua nas práticas típicas de uma área social ou de uma instituição não leva, inevitavelmente, à adaptação às estruturas existentes e à submissão a normas hegemônicas. Ao contrário, também é formada à luz de uma inteligência prática específica. Isso significa a capacidade de se comportar socialmente, ou seja, de produzir uma sensibilidade social.

Com essa forma de inteligência, que pode ser descrito com “o conceito de senso prático” do Pierre Bourdieu (1987), não trata-se de uma habilidade puramente cognitiva, mas da competência de um corpo socializado. A essência desses conceitos é a tematização das habilidades incorporadas, das habilidades de percepção e de sentido, que não são tematizadas nas teorias de aprendizagem cognitiva. Tais habilidades possibilitam que os indivíduos ajam adequadamente em uma situação, mesmo sob pressão do tempo. Embora em certas abordagens da teoria da prática atual seja habitual preferir ver no corpo socializado um meio de rotinas que mantêm uma prática “em andamento” e, portanto, contribuem para a reprodução da ordem social (RECKWITZ, 2003, p. 289), esse outro corpo está reconhecido em abordagens adicionais sobre a capacidade de “refletir praticamente” (BOURDIEU, 2001, p. 209), que possibilita avaliar uma ação durante sua execução e, se necessário, corrigir. Refletir dessa maneira é menos uma reflexão cognitiva do que uma reflexão sensitiva no sentido de uma auto-organização e correção cinestésicas. O conceito de cinestesia, em particular, deixa claro quão porosas são as fronteiras entre experiências corporal-sensoriais e processos de pensamento consciente. (BATESON, 1979) O conceito da cinestesia explica bem claro como o corpo, o pensamento e a fala se relacionam entre si em ação e na aprendizagem. Com a aprendizagem, o treinamento e a execução de padrões e gestos corporais (movimentos), sempre são formadas percepções corporais, atitudes de habilidades práticas de reflexão, que garantem a orientação de um sujeito na prática.

Nos últimos tempos, foram elaborados conceitos de “corporalidade da execução”, que são ligados com as declarações anteriores

(comp. HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013). Esses conceitos tentam explicar dois aspectos:

1. o corpo não permanece idêntico na aprendizagem (mimética), na prática e no treinamento, mas suas diversas disposições são especificamente modeladas em práticas díspares;

2. o corpo deve sempre estar em um modo reflexivo de execução – cinestesticamente através da percepção e apreciação sensorial – na forma da prática “envolvente”.

Com esses conceitos, torna-se possível não entender o corpo decifrado como ‘socialmente construído’ como um mero espelho da ordem normativa de uma sociedade, como acontece nas ciências sociais e culturais, mas também trazer à vista que o que foi aprendido como um repertório de disposições, a amplitude do conhecimento no corpo socializado também pode ser “usada” para “interpretar” essa ordem “teimosamente”: a qualquer momento, um impulso pode sair do corpo da execução para se desviar da norma e para a inovação cultural,³ sua autorreflexividade cinestésica capacita o corpo tocar o mundo, sentir “potências da situação”, pegar-lo e construir uma ponte imediata (mas não repentina) para outros participantes; o corpo não é apenas um executor de necessidades, mas também uma fonte de subversão e rebelião. (SUAUD, 2011) No pano de fundo dessas considerações teóricas, tratarei de dois contextos de aprendizagem e de suas práticas como exemplos. Pretende-se também expandir a percepção – inevitavelmente seletiva e destacada – do estado da pesquisa empírica sobre a conexão entre corporalidade e aprendizagem. Considero comparativamente um cenário institucionalizado e não institucionalizado, bem como a interação de momentos formais e informais de aprendizagem.

Dois casos de aprendizagem corporal em duas áreas sociais

Com base nessas considerações teóricas, apresento a seguir dois cenários de aprendizagem exemplares e suas práticas. Ao mesmo tempo, a visão – inevitavelmente seletiva – é pretendida ser expandido no estado da pesquisa empírica sobre a conexão entre fisicalidade e aprendizagem. Apresento um exemplo de aprendizagem

³ Como exemplo atual serve o ajoelhar dos atletas que é uma expressão de solidariedade ao movimento “Lives matter”, ou seja, uma demonstração física contra a opressão de grupos populacionais marginalizados. A história da cultura do corpo e do movimento brasileira está repleta de exemplos como, por exemplo, a importância histórico-política da capoeira.

institucionalizada e não institucionalizada, bem como a interação de momentos formais e informais de aprendizagem.

A formação da co-jogabilidade em acrobacias esportivas

Meu primeiro exemplo é um estudo etnográfico sobre o treinamento de um grupo de acrobatas ativos em alto nível. Acrobacia esportiva é um esporte de equipe que inclui a construção de pirâmides humanas ou a execução coletiva de cambalhotas (saltos) lançadas. As figuras são realizadas em “responsabilidade distribuída das ações” (RAMMERT; SCHULZ-SCHAEFFER, 2002), ou seja, as ações dos participantes são altamente interdependentes. Dessa interdependência resulta em uma enorme suscetibilidade à falha e uma alta probabilidade de falha: mesmo a menor incerteza de um participante pode levar o número inteiro a romper ou desabar.

O “jogar junto” nessas constelações arriscadas não exige apenas que os acrobatas dominem, rotineiramente, um certo repertório de técnicas e movimentos corporais. Pelo contrário, no treinamento tem que ser praticadas as habilidades de perceber erros enquanto estão sendo executados, variar rotinas dependendo da situação e avaliar a própria pessoa e as ações dos outros jogadores (criticamente). Essas habilidades formam a base para a execução de figuras acrobáticas exigentes em uma divisão do trabalho, lidando com incertezas, corrigindo-se umas às outras e mudando criativamente uma prática bem praticada ou sendo capaz de inventar algo novo.

As análises microscópicas dos episódios individuais de treinamento mostram que, por assim dizer, por trás da didática formal do treinamento iniciado pelo treinador, interações discretas entre os atletas, que à segunda vista provam ser igualmente funcionais e importantes, continuam a ocorrer: no sentido do conceito da “Community of Practice”, os atletas transmitem o conhecimento necessário para participar num tipo de uma pedagogia implícita. Isso significa que eles se capacitam mutuamente, transmitem coragem e confiança uns aos outros por meio de atos de fala encorajadores e contribuições afetivas (por exemplo contatos corporais) e, portanto, organizam, assim, informalmente uma proteção em segundo plano para as ações formais do treinador. Ao mesmo tempo torna claro o cruzamento de um aprendizagem mimético (mudo) com instruções e correções faladas que são direcionadas para sequências de movimentos individuais e partes do corpo relevantes para o exercício.

Tais “discussões/conferências” da prática física baseam-se num sentido corporal da pessoa que corrige, sua capacidade socializada da corealização virtual dos movimentos observados.

Aprendizagem em cenas informais de movimento

O cenário informal “esporte de tendência” serve como um segundo exemplo. Nos trabalhos sociológicos (esportivos), a aprendizagem que ocorre nessa forma social é examinada principalmente usando palavras-chave como “comunicação pós-tradicional”, “aquisição de estilo” ou “autoformação” e “autotransformação”. Como mostra Stern (2010), a aprendizagem de movimentos e estilos ocorre não apenas de passagem, mas também intencionalmente usando os meios técnicos mais modernos. (STERN, 2010, p. 167) Por um lado, imagens tecnicamente produzidas e distribuídas pela mídia servem para preservar e divulgar um movimento e estilo típicos da cena; por outro, abrem uma perspectiva analítico-reflexiva para os atores em suas próprias ações.

Ao visualizar e discutir o material da imagem juntos, por exemplo, com vista a critérios estéticos, é gerado um conhecimento visual detalhado, com a ajuda de quais movimentos podem ser variados e novas variações podem ser exploradas: as máquinas fotográficas, o celular e o conhecimento de imagem produzido tecnicamente tornam-se co-atores constitutivos do aprendizagem de movimento e de estilo (STERN, 2010, p. 169-173), práticas corporais e de mídia se entrelaçam produtivamente.

Em outros estudos, os movimentos de deslizar, rolar, pular e pairar, característicos de vários esportes de tendência, são identificados como práticas de autoeducação, da auto-certificação e da autotransformação através da experiência de evidências. (GUGUTZER, 2004) Nesse contexto está sendo discutido se essas são práticas criativas de subversão ou autoajustes práticos corporais aos requisitos da sociedade pós-fordista, que chama seus membros a mudarem continuamente para ser capazes de lidar de modo flexível e criativo com incertezas e surpresas.

Nesse contexto, a constituição dos processos de aprendizagem é interessante. Quando, por exemplo, o skatista não está andando de skate, ele está constantemente treinando. Eles treinam truques com os quais podem girar, por exemplo, uma prancha de skate enquanto dirigem em torno de seu próprio eixo longitudinal. Eles

treinam saltos para saltar por cima das escadas ou para descer em um corrimão.

O modelo de aprendizagem que caracteriza essa aprendizagem informal é o de “aprendizagem por tentativa e erro” (trial and error) ou “aprendizagem por modelo”. (BANDURA, 1986) Os alunos observam os movimentos dos especialistas, dão indicações uns aos outros, fazem sugestões de aprendizagem e treinam. Nesses processos de autoaprendizagem são formadas habilidades sensíveis de movimento, como por exemplo a capacidade de equilíbrio ou a capacidade cinestésica. A gente também pode dizer que o corpo se torna seguro para se mover. Tais exemplos informais de aprendizagem deixam claro:

- o caráter dialógico do movimento: aprendo algo sobre o ambiente do movimento através do movimento, reconheço os significados do movimento que paredes, grades e escadas podem ter. No entanto, só posso conhecer esses significados se realmente lidar com essas situações urbanas de uma maneira móvel. Nesse sentido, o movimento também é um meio de conhecimento. (KUNZ, 2010; TAMBOER, 1979; TREBELS, 2010;). Ao mesmo tempo, também aprendo algo sobre mim quando a experimentação com o movimento faz algo comigo;

- experimento-me como jeitoso e corajoso, avaliando o risco, enfim, reconhecendo meus limites;

- que a cidade não é apenas um terreno de restrição de movimento, mas também oferece várias opções de movimento que os skatistas podem explorar de maneira criativa.

- os skatistas têm um alto nível da capacidade de movimento que adquirem por meio de treinamento consciente e praticam em grupos auto-selecionados em horários auto determinados. Apesar do caráter do risco, do ponto de vista do skatista, a segurança é fundamental, pois as lesões simplesmente prejudicam a capacidade de agir.

Conclusão

No contexto dos estudos teórico-empíricos apresentados em linhas gerais, várias intenções de pesquisa podem ser identificadas com relação à conexão entre corpo e aprendizagem informal. Em minha opinião, um primeiro desiderato diz respeito à questão de saber qual a inter-relação entre a prática corporal e a prática linguística que é observada empiricamente em diferentes contextos, o que significa a distinção estabelecida entre conhecimento explícito e implícito e aprendizagem. É importante esclarecer se essa distinção marca dois polos conflitantes ou mesmo exclusivos de conhecimento e aprendizagem ou apenas os dois pontos finais de um continuum. Outra questão de pesquisa intimamente relacionada ao pensamento anterior é se e sob quais condições implícitas e explícitas, ao aprender e participar de práticas, interagem “produtivamente” ou dificultam e “interferem” entre si.

A segunda intenção trata do uso de análises microetnográficas detalhadas para investigar as relações entre a formação ou transformação do corpo e seus movimentos, bem como a capacidade de percepção corporal e as habilidades sensoriais em diferentes contextos e práticas.

Finalmente, uma terceira tarefa seria esclarecer empirica e analiticamente as condições sob as quais os atores individuais, devido às suas disposições físico-mentais adquiridas, dificultam ou até mesmo tornam mais difícil a participação em certas práticas (aulas, trabalho, brincadeira, etc.). No centro das atenções chegariam “relacionamentos adequados” entre o conhecimento incorporado (habilidade, competências) dos respectivos atores; e entre esse conhecimento incorporado e às histórias objetivadas nas coisas e arranjos materiais envolvidos e os “significados dos objetos”. (HOLZKAMP, 1995)

A esse respeito, pergunta-se: existem ressonâncias ou dissonâncias? A história incorporada e a história objetivada podem entrar em um relacionamento ou não? Em vez de conceber o corpo como uma matéria-prima, arbitrariamente moldável para os processos de aprendizagem, os momentos e situações de sua indisponibilidade e incapacidade também precisariam ser sistematicamente levados em consideração e iluminados empiricamente, para revelarem em que condições os corpos se opõem à aprendizagem e à adaptação às práticas, “teimosamente”.

Body and informal learning

Abstract: The article focuses on the contribution of the human body to (informal) learning processes and unfolds the thesis that all skill and knowledge acquisition is conveyed physically and practically. He starts from a broad understanding of learning that does not limit it to institutionalized settings, but sees it as a moment of every social practice. Using various empirical examples, learning is brought into view as a process of experience in which subjects are formed “holistically”: Abilities to perceive, sense and recognize are formed, which enable individuals to “play competently” in practices and also to act reflexively, critically or subversively towards them. On the background of these theoretical considerations, I will finally present two learning settings and their practices: an example from acrobatics and an example from the urban movement scene. At the same time, the – necessarily selective and highlight-like – insight into the state of empirical research on the connection between physicality and informal learning should be expanded.

Keywords: body; informal didactics; social mimesis; practical intelligence; practical reflection

Cuerpo y aprendizaje informal

Resume: El artículo se centra en la contribución del cuerpo humano a los procesos de aprendizaje (informal) y desarrolla la tesis de que todas las habilidades y conocimientos se transmiten corporalmente y prácticamente. Comienza con una comprensión amplia del aprendizaje que no lo limita a contextos institucionalizados, sino que lo ve como un momento de toda práctica social. Usando varios ejemplos empíricos, el aprendizaje se presenta como un proceso de experiencia en el cual los sujetos se forman “holísticamente”: Se forman habilidades para percibir, sentir y reconocer, que permiten a los individuos “jugar de manera competente en las prácticas” y también actuar de manera reflexiva, crítica o subversiva hacia ellas. En el contexto de estas consideraciones teóricas, finalmente presento dos escenarios de aprendizaje y sus prácticas: un ejemplo de la acrobacia y un ejemplo de la escena del movimiento urbano. Al mismo tiempo, se ampliará la percepción, necesariamente selectiva y parecida a lo destacado, del estado de la investigación empírica sobre la conexión entre lo físico y el aprendizaje informal.

Palabras clave: cuerpo; didáctica informal; mimesis social; inteligencia práctica; reflexión práctica.

Referências

- ABRAHAM, A. *Der Körper im biographischen Kontext*. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002.
- BANDURA, A. Social Cognitive Theory. In: VASTA, R. (ed.). *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development*. 6. ed. Greenwich, CT: JAI, 1989. p. 1-60.
- BATESON, G. *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Cresskill, NJ: Bantam Books, 1979.

- BERGMANN, J. Studies of Work. In: RAUNER, F. (Hg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. p. 639–646.
- BOURDIEU, P. *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979.
- BOURDIEU, P. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987.
- BOURDIEU, P. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979..
- GEBAUER, G.; WULF, C. *Spiel Ritual Geste*. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt, 1998.
- GUGUTZER, R. Trendsport im Schnittfeld von Körper, Selbst und Gesellschaft. Leib- und körpersoziologische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft*, v. 1, n. 3, p. 219–243, 2004.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Visão pedagogia de movimento. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: EdUnijuí, 2013. p. 105-116.
- HILDEBRANDT, R; LAGING, R. *Concepções abertas ao ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HILLEBRANDT, F. *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- HOLZKAMP, K. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main/ New York: Campus, 1995.
- KUNZ, E. *Transformação didático pedagógica do esporte*. 9. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2010.
- LAVE, J; WENGER, E. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: New York: Cambridge University Press, 1991.
- MAUSS, Marcel. *Soziologie und Anthropologie, Bd. II: Gabentausch; Soziologie und Psychologie; Todesvorstellung; Körpertechniken; Begriff der Person*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1989.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- NICOLINI, D. *Practice Theory, Work and Organization. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- RAMMERT, W.; SCHULZ-SCHAEFFER, I. Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. In: RAMMERT, W.; SCHULZ-SCHAEFFER, I. (hg.): *Können Maschinen handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik*, Frankfurt a. M: New York: Campus, 2002. p. 11-64.

RECKWITZ, A. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, Berlin, v. 32, n. 4, p. 282-301, 2003.

STERN, M. *Stil-Kulturen. Performative Konstellationen von Technik, Spiel und Risiko in neuen Sportpraktiken*. Bielefeld: Transcript, 2010.

SUAUD, C. Zwischen Praxis und Reflexivität. Der Körper als Organ gesellschaftlicher Veränderung. In: SCHMIDT, R; STOCK, W.-M.;

VOLBERS, J. (hg.): *Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit*. Weilerswist: Velbrück, 2011. p. 73–88.

TAMBOER, J. Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *sportpädagogik Seelze*, v. 3, n. 2, p. 14-19, 1979.

TREBELS, A. H. A Concepção Dialógica do Movimento Humano; uma Teoria do “Se- movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (org.). *Educação física critica emancipatória*. Ijuí: EdUnijuí, 2010. p. 23-48.

WALDENFELS, B. *Antwortregister*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994.

WENGER, E. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Submetido em: 29/07/2020
Aceito em: 05/01/2021

Resenha Crítica

Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica

OBRA

HACK, Cássia. *Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica*. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

Matheus Lima de Santana

Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia

Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA)

matheus.ls2010@gmail.com

Credenciais da autoria da tese

Cássia Hack é graduada em Licenciatura Plena em Educação Física e especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Historiografia e Metodologia do Ensino e da Pesquisa de História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Área de Concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física e doutora em Educação pela UFBA com estágio na *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (UNICAS - Itália). Atualmente é professora na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6657601900162788>

Conclusões da autoria da tese

Em conclusões preliminares a tese defende que existem contradições na formação de professores de Educação Física que podem ser enfrentadas e historicamente superadas se as condições objetivas forem conquistadas, visto que o trato pedagógico dos conteúdos da Cultura Corporal caracteriza a atuação em Educação Física independente do *locus* de atuação.

Quanto à formação, a Diretriz Curricular Nacional da Educação Física vigente em 2017 (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7, de 31 de março de 2004), cumpre a função de mediar no marco legal, o processo de fragmentação e precarização da formação e, conseqüentemente, a alienação dos professores. O histórico do marco legal tem uma característica peculiar quanto ao rebaixamento da formação, contudo, não há brechas na legislação para a ingerência do Conselho Federal de Educação Física na formação e nem na atuação.

A respeito da análise de currículos, identificam-se contradições que se embatem no plano pedagógico e epistemológico relacionado às dicotomias entre mercado e mundo do trabalho; fragmentação corpo/mente e a formação omnilateral; divisão da formação e a formação única; as concepções de teoria e prática e a concepção de práxis.

Com isso, a autora afirma que é necessário ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento humano relacionado à formação integral para a estruturação do currículo de formação, levando-se em conta as condições objetivas colocadas, em especial neste momento histórico em que avançam avassaladoramente as conseqüências dos ajustes permanentes fundomonetaristas destruindo o caráter público da universidade e da formação de professores.

Através da experiência com o sistema de complexo “Saúde – Biomecânica – Cultura Corporal”, Hack afirma que é possível tratar de uma consistente base teórica, levando em conta os fundamentos necessários para a formação humana emancipatória em uma permanente resistência coletiva e propositiva no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que parte de um conjunto teórico que fundamenta a práxis. O Sistema de Complexo é, portanto, uma contribuição que se coloca como uma reivindicação imediata e transitória no campo curricular para tratar do conhecimento na formação de professores de Educação Física.

A tese problematiza as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física para enfrentar as contradições presentes no currículo de formação de professores referentes à negação do conhecimento e ao trato com o conhecimento a partir de abordagens biologicistas, naturalistas e mecanicistas, que fragmentam corpo-mente e teoria-prática. Objetivou, então, identificar a contribuição dessas teorias no trato com o conhecimento da saúde no currículo de formação de professores, na perspectiva da superação de contradições e de uma consistente formação teórica.

No segundo capítulo, Cássia apresenta uma síntese sobre as leis, decretos e resoluções que balizam a formação: Decreto-Lei nº 1.121/1939 e nº 8.270/1945; Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 69/1969 e nº 03/1987; Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2004. Além disso, apresenta dados dos cursos em atividade no Brasil, tendo como fonte a plataforma e-mec do Ministério da Educação (MEC), e organiza esses dados em tabelas e gráficos sobre a modalidade de ensino, o grau de formação e a gratuidade. Trata ainda da produção do conhecimento crítico nos projetos de formação, que são elaborações e expressões de diferentes projetos de sociedade.

Em seguida, aponta contribuições para estruturar o currículo de Formação de Professores a partir da Teoria Histórico-Cultural, que trata do desenvolvimento humano; da Pedagogia Histórico-Crítica, que trata de fundamentos para o trabalho pedagógico; e da Abordagem Crítico-Superadora, que trata de fundamentos pedagógicos na educação física. Conceitua currículo como um mecanismo de organização do conhecimento para a transmissão sistematizada no processo de formação e, afirma a existência de teorias coerentes que explicam o geral, o particular e o singular; a qualidade e a quantidade; as contradições; a possibilidade e a realidade, e que há intrinsecamente a necessidade de definir a base de sustentação da formação objetivando a transformação da realidade.

A autora apresenta uma experiência empírica sobre a formação de professores na licenciatura ampliada, na qual a saúde compõe o eixo dos fundamentos e a biomecânica um dos conhecimentos específicos. Considera as implicações das determinações econômicas,

sociais, políticas, ideológicas, culturais que incidem no fenômeno saúde, e aponta que a austeridade econômica e a retirada de direitos básicos com o golpe parlamentar de 2016, limita o acesso a saúde pela classe trabalhadora do Brasil, levando em consideração que o conceito de saúde não se restringe a ausência de doença.

Metodologia da autoria da tese

Foram desenvolvidos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental para elaborar a) estudo dos instrumentos legais que balizam a formação de professores de Educação Física; b) levantamento dos cursos de Educação Física em atividade no Brasil; c) estudo da produção do conhecimento em teses e dissertações de perspectiva crítica acerca da Formação de Professores, que inclui os diferentes projetos de formação; d) estudo da produção acerca do campo da saúde circunscrita ao conceito sobre “o que é saúde” e a Formação de Professores; e) estudo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora; f) análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), por ser o curso de referência nas universidades brasileiras de formação única de caráter ampliado, para verificar como o campo de conhecimento em saúde é tratado nesta formação inicial; bem como g) a experiência em campo com o acompanhamento da disciplina de Biomecânica para então chegar à elaboração das sínteses e das proposições superadoras enquanto possibilidade concreta e de essência para tratar o campo da saúde na Formação de Professores de Educação Física na perspectiva da formação única em licenciatura de caráter ampliado. O *locus* documental da pesquisa está centrado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA, reformulado em 2011.

Quadro de referência da autoria da tese

O aporte teórico-metodológico alicerça-se no Materialismo Histórico-Dialético como base teórica explicativa enquanto possibilidade histórica de produção do conhecimento científico. A autora compreende que no modo de produção capitalista vigente, esta perspectiva pode contribuir sobremaneira no esgarçamento

da aparência para desvelar a essência do fenômeno e levantar possibilidades concretas para alterações de essência na formação de professores de Educação Física.

Crítica da autoria da resenha

É perceptível o esforço da autora em apresentar elementos que comprovem a formação fragmentaria e precária de professores de Educação Física; identificado no marco legal, nas leis e diretrizes para formação em educação física e nos dados sobre os cursos vigentes em educação física no Brasil, nas modalidades presencial e a distância, nos graus licenciatura e bacharelado e ofertados na rede pública e na iniciativa privada de ensino.

Ademais, com essa tese ela contribui com possibilidades significativas para a superação da dicotomia licenciatura-bacharelado e para a elaboração de currículos numa perspectiva de formação única e socialmente referenciada em Educação Física, com vista de atuação nos diversos campos de trabalho, ao propô-la numa perspectiva histórico-crítica, se baseando na teoria do desenvolvimento humano Histórico-Cultural, nos princípios e na tríade conteúdo-forma-destinatário da Pedagogia Histórico-Crítica e, na Abordagem Crítico-Superadora para o ensino dos conteúdos da Educação Física.

Portanto, a obra avança na apresentação de elementos que reforçam a defesa de uma formação única em Educação Física, conseguindo relacionar o geral, o singular e o específico ao tratar do conhecimento pelo complexo saúde – biomecânica – cultura corporal do eixo de fundamentos do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA. Além disso, a tese é um importante instrumento de formação por debater o conceito de saúde considerando as implicações das determinações econômicas, sociais, políticas, ideológicas e culturais que incidem no fenômeno.

Indicações da autoria da resenha

Aos estudantes, professores, coordenadores de curso, chefes de departamento e todos os responsáveis pela formulação e reformulação de currículos em Educação Física, comprometidos com

uma formação omnilateral, unificada e socialmente referenciada, em que os egressos sejam capazes de atuar nos diversos campos de trabalho que ora se expandem e ora se retraem.

Submetido em: 26/05/2020
Aceito em: 21/05/2021

Instruções para os autores

Os artigos deverão observar o escopo da revista, versando sobre temáticas referentes à educação, o que deverá estar explícito no título e resumo.

É possível submeter artigos de um, dois ou no máximo três autores.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos em doc, docx, rtf usando qualquer programa de edição de texto, ou em formatos abertos (odt – usando o LibreOffice, OpenOffice ou BrOffice, por exemplo). A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado ou Liberation Sans (fonte livre). Os artigos devem ter entre 25.000 e 45.000 caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10.000 caracteres com espaço, seguindo a mesma formatação utilizada para os artigos (anteriormente definidas). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras (diretriz para submissões a partir de setembro 2019). Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. Ele deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Descritores (palavras-chave, keywords e palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract (em inglês) e o Resumen (em espanhol), contendo no máximo, cinco palavras, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>. Cada autor/a só poderá ter um artigo em tramitação. Será observado um intervalo de 12 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão. No caso de professores e/ou pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia, será observado um intervalo de 36 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão (diretrizes válidas a partir de novembro de 2019).

A “Revista entreideias: educação, cultura e sociedade” segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1. Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.
2. Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.
3. Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 11.
4. As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.
5. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização. No sistema, submeter no campo “Transferir documentos complementares” (Etapa 4 da submissão)

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. A comunicação científica. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. Revista da Faced, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios Educacionais em um mundo de automação. In: _____; LORDÉLO, José Albertino Carvalho. Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE M. PLoS e SciELO dão o que falar. Folha de S. Paulo, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista *entreideias: educação, cultura e sociedade* (www.entreideias.ufba.br) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial pois eles serão o usados para identificar o artigo no sistema, na versões online e impressa. Não deixe de incluir todos os autores do artigo,

na ordem que devem aparecer quando publicados. Esses dados ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário redigitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, a Revista poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição deverá ser original e inédita ou que tenha sido publicada apenas em Anais de Congresso.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto.

Todos os endereços “URL” no texto (ex.: <http://pkp.ubc.ca>) estarão ativos.

A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 45 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave.

As referências finais e no corpo do trabalho deverão estar seguindo as normas da ABNT, especialmente a NBR6023, de agosto de 2002.

O texto segue os requisitos de formatação da revista segundo as Diretrizes do autor, encontradas na seção “Sobre” a revista. O arquivo com o artigo não contém nenhum tipo de identificação. A identificação do autor foi removida, e “autor” e “ano” foram usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de nomes de autores, títulos, etc. O nome do autor foi removido em “Propriedades do documento”, opção do menu “Arquivo” na maioria programas editores de texto (LibreOffice, BrOffice, Word etc).

Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil palavras, seguindo a mesma formatação dos artigos (vide anteriores). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave, key words, palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract e o Resumen, contendo no máximo, cinco palavras em português, inglês

e espanhol, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

Declaração de direito autoral

Direitos Autorais para artigos publicados nesta revista são do autor, com direitos de primeira publicação para a revista. Os artigos aqui publicados são de uso gratuito, com atribuições próprias, através da licença Creative Commons CC BY, sendo obrigatório a menção da autoria e permitido que os mesmos sejam lidos, baixados, copiados, distribuídos ou impressos sem necessidade de autorização previa. Os autores são autorizados a fazerem contratos em separado do artigo aqui publicado, sempre mencionando a autoria e a primeira publicação nesta revista. Os autores autorizam a revista redistribuir esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência que seus editores julgarem apropriados.

Política de privacidade

Os nomes e endereços de email neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins.

Liane Castro de Araujo (editora)

Fátima Aparecida de Souza (editora associada)

Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade

Faculdade de Educação - UFBA

www.entreideias.ufba.br

	COLOFÃO
Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721Bt e Veljovic Book

en

Os Olhares dos Mestrandos do MPEJA sobre a Inclusão no Ambiente Escolar da EJA

Julimar Santiago Rocha
Débora Regina Oliveira Santos
Patrícia Carla da Hora Correia

A educação sobre drogas e as limitações do paradoxo da indústria da cerveja

Renato Augusto Silva Monteiro

Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes

Sandra Felício Roldão
Jacques de Lima Ferreira
Veronica Branco

Saberes e práticas docentes na formação continuada: análises de teses da Colômbia

Célia de Fátima Rosa da Veiga
Fabiola dos Santos Kucybala
Vera Lucia Felicetti

Estudantes de uma escola do campo e a cultura digital

Alexandre Leite dos Santos Silva
Gardner de Andrade Arrais
Jean Felipe Vieira

O mais historiador dos sociólogos: Norbert Elias entre a generalização sociológica e a diferenciação histórica

Ione Ribeiro Valle

Desenvolvimento Profissional Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste: uma Revisão Integrativa

Thaidys da Conceição Lima do Monte
Heraldo Simões Ferreira
Giovana Maria Belém Falcão

Corpo e aprendizagem informal

Reiner Hildebrandt-Stramann

Resenha Crítica da tese de doutorado de Cássia Hack sobre a formação de professores de educação física no Brasil

Matheus Lima de Santana

ISSN 2317-0956



t

raas

i

e