

# EDUCAÇÃO (INTEGRAL) PARA O SÉCULO XXI: COGNIÇÃO, APRENDIZAGENS E DIVERSIDADES

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa  
Rodolfo Fiorucci  
Sergio Vale da Paixão  
(Organizadores)

 **GRADUS**  
EDITORA

CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (Orgs). Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

## **FICHA TÉCNICA**

### **Editor-chefe**

Lucas Almeida Dias

### **Projeto gráfico**

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

### **Diagramação**

Tatiane Santos Galheiro

### **Revisão**

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

### **Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021**

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra Janaína Muniz Pico

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

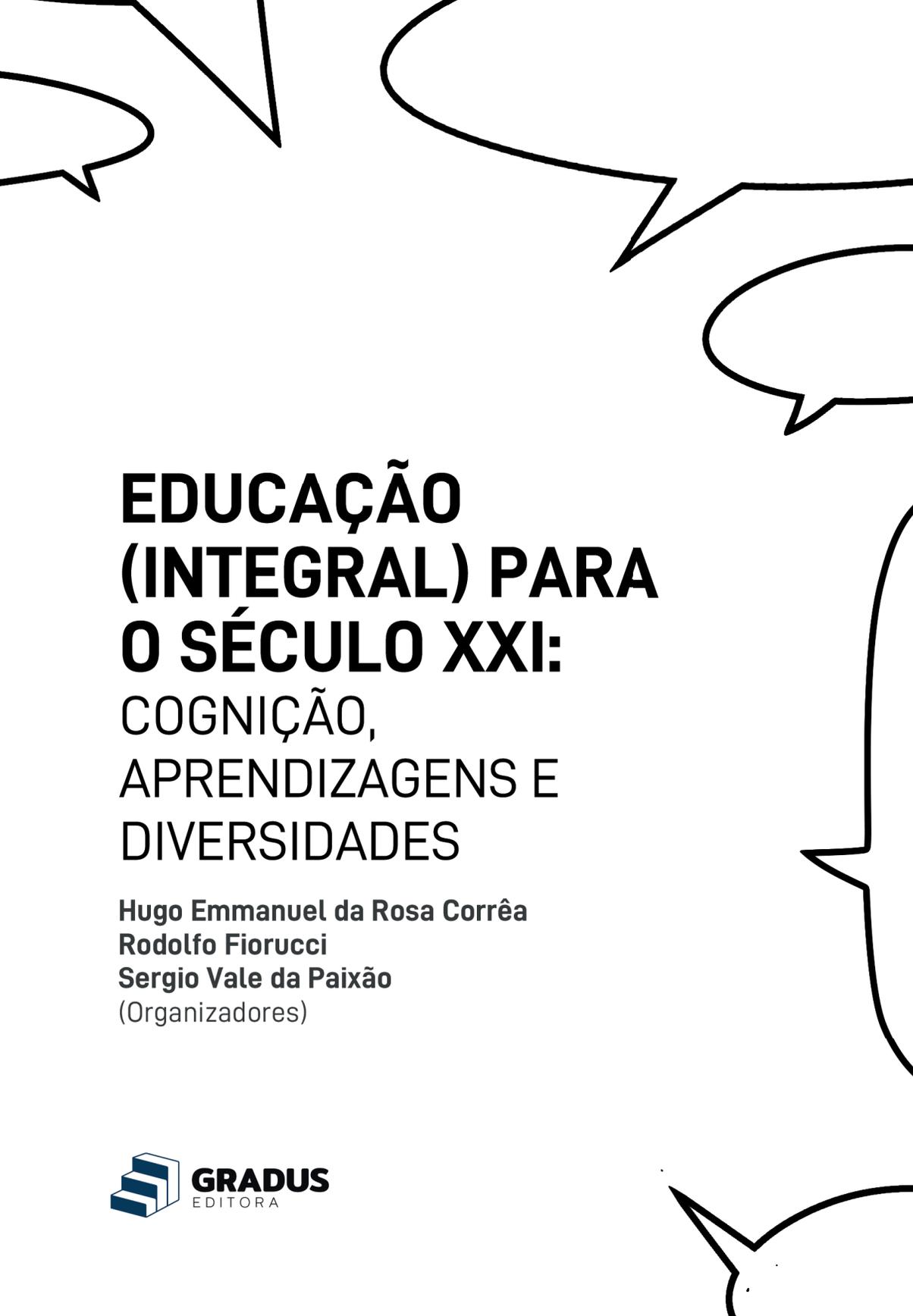
Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis



# **EDUCAÇÃO (INTEGRAL) PARA O SÉCULO XXI: COGNIÇÃO, APRENDIZAGENS E DIVERSIDADES**

**Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa  
Rodolfo Fiorucci  
Sergio Vale da Paixão**  
(Organizadores)

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades / organizadores, CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. – Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

233p.. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-30-5

1. Cognição 2. Aprendizagens 3. Diversidade

CDD  
370.00

# SUMÁRIO

- ◇ **APRESENTAÇÃO** ..... 9
  
- ◇ **PREFÁCIO: Novas construções sociais de educação**..... 15  
José Pacheco
  
- ◇ **A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E O DIREITO  
À EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SUPERAÇÃO DO  
REDUACIONISMO PROFISSIONALIZANTE CONSERVADOR**..... 35  
César Nunes
  
- ◇ **A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:  
Um desafio da escola contemporânea** ..... 63  
Sergio Vale da Paixão, Clarice Furini Cascardo Hito
  
- ◇ **EDUCAÇÃO INFANTIL: Espaço de aprendizagens que  
instrumentalizam crianças pequenas**..... 85  
Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado
  
- ◇ **REAGREGANDO A APREDIZAGEM:  
Uma perspectiva a partir da teoria ator-rede** ..... 99  
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Sergio de Mello Arruda,  
Marinez Meneghello Passos, Rodolfo Fiorucci

◇	<b>ENTENDENDO A METACOGNIÇÃO E SUA INFLUÊNCIA CONATIVA PARA A APRENDIZAGEM .....</b>	<b>119</b>
	Nancy Nazareth Gatzke Corrêa, Marinez Meneghello Passos Sergio de Mello Arruda, Cleci Teresinha Werner da Rosa	
◇	<b>EDUCAÇÕES (DES)SEXUADAS: É possível integrar em tempos de apagamentos, proibições e negações?.....</b>	<b>141</b>
	Alexandre Luiz Polizel, Moisés Alves de Oliveira	
◇	<b>CONCEITOS E CENÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL .....</b>	<b>161</b>
	Leonardo Lemos de Souza, Danielly Christina Mezzari, Matheus Estevão Ferreira da Silva	
◇	<b>INTERESSE PELA DOCÊNCIA: A formação inicial nos cursos de licenciatura em ciências.....</b>	<b>177</b>
	George Francisco Santiago Martin	
◇	<b>O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS.....</b>	<b>207</b>
	Marise Ramos	
◇	<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>229</b>

## LISTA DE FIGURAS

◇ <b>FIGURA 1:</b> Triângulo didático de Chevallard .....	101
◇ <b>FIGURA 2:</b> Modelo de Sistema de Ensino de Chevallard.....	102
◇ <b>FIGURA 3:</b> Áreas envolvidas na aprendizagem e conexões mútuas.....	104
◇ <b>FIGURA 4:</b> Processos fundamentais da aprendizagem. ....	121
◇ <b>FIGURA 5:</b> Modelo da metacognição.....	123
◇ <b>FIGURA 6:</b> Mapa conceitual da metacognição .....	130



## APRESENTAÇÃO

*Quanto conhecimento perdemos na informação?*

T.S. Eliot

---

“Os fatos são teimosos, mas as ideias são muito mais teimosas que os fatos, e resistem a eles por muito tempo”. Lênin, com esta assertiva, há tempos nos mostrou a dificuldade que os sujeitos têm para mudar. O medo de transformar, de sair da zona de “conforto”, paralisa, engessa, trava. E esta resistência é explícita na Educação brasileira, mesmo que todos os dados e resultados sejam, há décadas (séculos?), risíveis.

Urge a necessidade de uma revolução no sistema educacional brasileiro, marcado pela ineficiência, desigualdade, elitismo, conteudismo e tradicionalismo. Esse último elemento, talvez, o ponto nevrálgico que deva ser desconstruído antes de tudo. O apego a um modelo carcomido e datado, sustentado – quiçá – por motivações exógenas à educação, é o que impede as mobilidades e adaptações educacionais às transformações aceleradas e, aparentemente, imparáveis do século XXI. Estas, viram às costas para a formação de estudantes baseada no conteúdo. A escola passiva, linear, hierárquica, tradicional, na qual o conteúdo é deslocado do ente do saber (professor) para o sujeito apedeuta (*alumno*), com a subsequente “avaliação” bancária<sup>1</sup>, não atende a nenhum interesse e/ou necessidade científica, escolar ou social, pois reproduz a imobilidade das estruturas coloniais brasileira.

---

<sup>1</sup> Este conceito se refere à educação cujos estudantes recebem depósitos de conteúdos, como se fossem créditos que ficam arquivados, e têm seu extrato retirado posteriormente via avaliação. Ver FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 57-76.

A educação brasileira se move numa cadeira de rodas mecânica, enquanto o mundo vai a jato. Esta metáfora ajuda a compreender o tamanho da defasagem educacional e, portanto, de entrave na construção de país em que vive a sociedade brasileira. A cada minuto sem ação racional e científica nas políticas públicas, a cada governo que achincalha a educação e seus profissionais, a cada corte e/ou contingenciamento no orçamento educacional, e a cada desprezo à Ciência, o caminho se torna mais longo e árduo. O dever de sofrimento se intensifica e gerações de jovens são despejadas na lata do lixo. O Brasil anda para trás enquanto mói gente.

Por óbvio não há uma solução mágica, mas há possibilidades. China e Coreia do Sul estão aí para provar que a transformação de um país fora do mundo “desenvolvido” não ocorre senão pelo investimento PÚBLICO pesado, por décadas, na Educação e na Ciência. Qual nação no planeta se desenvolveu por ser agroexportadora? Por vincular sua economia a *commodities*? A História mostra que nenhuma. E por que o Brasil insiste nesta trilha decadente?

Há várias frentes a atacar, contudo, aqui, o objetivo é demonstrar que a aprendizagem e o desenvolvimento holístico de uma sociedade não se dão pelo conteudismo tradicionalista e fragmentado, mas via um processo educacional integral – entendido aqui como a formação completa do sujeito: humana, cognitiva, emocional, psicológica, física e espiritual (no sentido de espiritualidade e não religioso).

O primeiro passo é constatar que o limite da sociedade da acumulação há tempos dá sinais de esgotamento. As crises econômicas se encavalam e as tensões bélicas e comerciais emergem aos borbotões. Isso vem jogando milhões de pessoas em condições indignas de trabalho e de sobrevivência no mundo - de maneira intensa no Brasil –, ao mesmo tempo em que nenhuma ferramenta cognitiva, emocional, psicológica e cultural é ofertada pela educação, e tampouco pelos governos, como mecanismo de resistência a esse processo. Pelo contrário, a educação continua reproduzindo uma estrutura de

individualismo e competição, cujo objetivo final é o sucesso financeiro, às expensas do inferno coletivo.

Como o mundo só pode ser transformado pelas pessoas no seu agir cotidiano, o objetivo é transformar as pessoas e, para isso, a educação é o mecanismo racional mais eficiente. A educação integral se apresenta como elemento indispensável e seu sucesso depende da destruição irrestrita da educação do passado, que mostra uma pobreza teórica e prática crescentes.

Ainda que pareça radical o termo *destruição*, é exatamente disto que se trata. É preciso exorcizar todos os fantasmas que retardam nossa escola e nosso povo, para que se construa uma sociedade na qual a educação e a aprendizagem sejam centralizadas. É evidente que este processo leva tempo, mas precisa começar imediatamente. Três movimentos saltam aos olhos como princípio, no campo específico da educação: investir em formação de professores numa perspectiva atualizada e humanizada, levando em conta a rica contribuição que a neurociência vem dando no campo da educação e da aprendizagem; garantir uma base qualitativa no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças, para que alcancem os níveis mais complexos com competência; por fim, entender que é preciso sulear nossas práticas e teorias e não norteá-las, como aconselhou o inexorável Paulo Freire.

Assim, importa entender a complexidade estrutural deste país, para que se construa um projeto educacional para a sociedade brasileira; e ter em mente que temos uma herança escravagista potente e presente, uma classe dominante pouco educada e não coletivista, e uma desigualdade acachapante. Vívidas características que pululam iluminadas na superfície da vida brasileira e que mesmo assim não são observadas e reconhecidas. E a explicação para essa cegueira generalizada passa, ainda que não só, pela ineficiente educação escolar ofertada. Sem isso, como explicar e justificar que uma sociedade assista bestializada a vida nababesca de juízes que, apenas em seus auxílios, recebam mais que o salário integral, somado todos os benefícios, da maioria dos/das professores/as deste país? Mais que isso: que jamais

são punidos pelos seus erros e corrupções. Tudo isso financiado com recursos públicos, uma espécie de casta divina do serviço público.

Neste cenário, a educação precisará assumir funções que de antemão não fazem parte de sua missão, pelo menos não isoladamente. Por isso Nóvoa explica que

Para que a aprendizagem tenha lugar a escola terá de cumprir; escusado será dizer, algumas missões sociais e assistenciais. Os dramas da miséria, da fome, dos maus tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, entre tantos outros, impossibilitam um projecto educativo coerente. Mas assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante. (2009, p. 14)

Decidir que esta não é a função da escola sem levar em conta a realidade social e econômica de um país, não ajuda em nada o desenvolvimento do mesmo. Não se trata de erigir um papel de heroísmo para os agentes da educação, porque isso é injusto e inexecutável. Trata-se de cumprir responsabilidades pedagógicas já implícitas no processo educativo, além de assumir protagonismo político no cotidiano, abandonando o papel de analfabeto político – belamente explanado por Brecht –, algo tão nocivo na construção de um país justo. Se há uma categoria que deveria compreender de forma clara o papel da política, é a de educador. Se os que educam não são politizados, o que esperar da sociedade senão o mais do mesmo e a reprodução da desigualdade?

Daí a necessidade premente da educação integral. Uma educação em que a escola exista para atender as necessidades dos estudantes ao mesmo tempo em que fomente suas potencialidades, sendo a formação artística, cultural, política, emocional, relacional e econômica não assuntos transversais, não práticas de contraturno escolar, mas parte indispensável do currículo comum. Ao mesmo tempo em que se construa uma nova configuração didática e curricular, sem

fragmentação e isolamento de conteúdos desconectados da realidade, valendo-se da afetividade na relação professor-aluno. Afinal, aprende-se melhor quando há afetividade e confiança. E todos se humanizam neste processo empático de trocas. Ninguém pode dizer que ensinou se o outro não aprendeu. O processo ensino-aprendizagem é inseparável. E se torna mais fácil e prazeroso ao seguir os conselhos seculares de Platão: “para ensinar é preciso Eros”.

Para atingir essa finalidade de aprendizagem integral a escola precisa se libertar, os atores precisam exercer em algum grau a liberdade criativa, o/a estudante deve ser ativo/a, protagonizar sua formação. Dentro do conceito de Habermas (2003), é preciso um processo deliberativo, em que todos possam falar, porque todos têm algo a dizer. O sistema tem que ser aberto, pois só assim há liberdade para transformação, embora a ruptura com o tradicional seja difícil e encontre resistências severas no próprio campo da educação. Como diz Silva, “quando se está encarcerado por muito tempo, é preciso reaprender a ser livre” (2019).

Com vistas a contribuir com a construção dessa nova educação, a presente coletânea traz textos que se dedicam às questões voltadas à aprendizagem e à educação integral, na busca pela alforria cognitiva da sociedade brasileira. Sem educação pública, integral e universal, o caminho será, inexoravelmente, de trevas.

Os organizadores



# PREFÁCIO: NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO

José Pacheco

---

## Introdução

Os projetos humanos contemporâneos não se coadunam com as práticas escolares que ainda temos. Carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar e conviver. Requerem que abandonemos estereótipos e preconceitos. Exigem que se transforme uma escola obsoleta numa escola que a todos e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender. Urge humanizar a educação, constituir redes de aprendizagem, que promovam desenvolvimento humano sustentável. Urge inovar.

Importa caracterizar o fenômeno: inovação será algo inédito, útil, sustentável e de provável replicação. No campo da educação, será um processo transformador, que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.

O ato ético é um ato de religação: com o outro, com os seus, com a comunidade, na concepção de Edgar Morin. Se a modernidade tende a remeter-nos para uma ética individualista, nunca será demais falar de convivência e diálogo, enquanto condições de aprendizagem. Será oportuno falar de novas construções sociais de educação.

Diz-nos Albert Einstein que *“o que há de melhor no homem somente desabrocha quando se envolve em uma comunidade”*. A partir do que somos, do que sabemos e do que sabemos fazer, urge afirmar a possibilidade de conceber e desenvolver *“comunidades de aprendizagem”*. Mas, quando se requer inovação pedagógica, não se deverá exigir inovação normativa? E não será de esperar dos cientistas

da educação que o pensamento esteja harmonizado com a palavra e que a palavra seja coerente com a ação?

### **Inovação normativa**

Em meados do século XX, o Mestre Freire inquiria: *“Como esperar de uma administração de manifesta opção autoritária, que considere, na sua política educacional a autonomia das escolas? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, na medida em que está se vá tornando uma casa da comunidade?”*

Escolas são pessoas, que aprendem em comunidade, libertas – nos dizeres de Lauro Lima – de *“uma regulamentação asfixiante [uma] padronização que traz como consequência a “oficialização”, que retira a responsabilidade pessoal dos educadores e institucionaliza um formalismo oco de encenação de condições reais”*. Para que as escolas assim sejam, urge rever normativos, garantir estabilidade às equipes de projeto, autonomia.

As introduções às leis e regulamentos são belas peças literárias, mas parecem ser literatura de ficção científica. Nos preâmbulos dos normativos, recorre-se ao discurso contemporâneo das ciências da educação. Mas, em tempos de pós-verdade, despachos, resoluções e quejandos são documentos híbridos, sem lógica interna, que revelam incoerência entre o preâmbulo e o texto restante. Exemplo típico é uma Base Nacional Comum Curricular esquizofrênica (e até mesmo uma lei... ilegal!). Como diria o amigo António Nóvoa, a sofisticação do discurso contrasta com a pobreza das práticas.

No Portugal da década de 1960, um decreto-lei assinado pelo ditador Salazar consagrava o princípio de que experiências pedagógicas só poderão acontecer com o beneplácito centralista. Mas, a 60 anos de distância, é um exemplo de autêntica inovação normativa. Vejamos...

No seu artigo 1.º, autoriza *“a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público”*, experiências que *“podem consistir, inclusivamente, no funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto)”*. E no artigo 3.º: *“O Ministro pode mandar colaborar nas experiências agentes ou auxiliares de ensino de outros estabelecimentos dependentes do Ministério da Educação Nacional, seja qual for a modalidade do seu provimento, dispensando-os total ou parcialmente das funções próprias [...] as nomeações para cargos poderão realizar-se independentemente de concurso”*.

Decorridas seis décadas, qual o ponto de situação? Quais as possibilidades de inovar? O “dever de obediência hierárquica” e outros impedimentos do exercício de uma cidadania plena negam às escolas o direito à autonomia pedagógica e administrativa.

O saudoso Darcy Ribeiro dizia que somos uma sociedade com seu nervo ético rompido. E como resolveremos o dilema? Demonstraremos seriedade nas intenções e nos gestos, propiciando condições para que as práticas escolares estejam em sintonia com necessidades e competências do mundo contemporâneo? Aceitaremos esse complexo desafio, ou faremos cosmética normativa? Continuaremos a contribuir para a manutenção de práticas antiéticas, ou assumiremos um compromisso ético com a educação?

*“O que hoje existe não é comunidade, é simplesmente rebanho”* – é Herman Hesse quem o diz – *“Os homens se unem porque têm medo uns dos outros e cada um se refugia entre seus iguais: rebanho de patrões, rebanho de operários, rebanho de intelectuais... E por que têm medo? Só se tem medo quando não se está de acordo consigo mesmo”*. Entre os anos de 2015 e 2019, ajudamos a preparar as primeiras comunidades de aprendizagem do Brasil. No chão das escolas, celebramos o encontro, que marcou o início de novas práticas. Conversamos sobre obstáculos e sobre o modo de os contornar, porque a educação escolar sobrevive imersa numa crise centenária, estatisticamente demonstrada, protagonizada pelo pessimismo e conformidade dos professores. O

quadro normativo do ministério e secretarias da educação constitui-se em suporte de decisões em que prevalece a racionalidade burocrática. Constitui-se num dos obstáculos à inovação.

Leio e escuto depoimentos, que poderiam encher centenas de páginas, como aqueles que passarei a transcrever. São a prova de que ainda há quem busque inovar e resista às pérfidias investidas dos burocratas da educação.

Estou aqui numa angústia enorme. O ensino está todo podre. As minhas colegas de trabalho simplesmente me deixaram de falar. Sinto que, por ser diferente, diferente na forma como trato as crianças, sou posta de lado, tratam mal as crianças à minha frente e até andam nos corredores a perguntar o que eu falo com as colegas. Não sei o que fazer... Estou mesmo decidida despedir-me. Tenho pena é das crianças.

Estou a sofrer boicotes frequentes por parte da Direção. Como podem os educadores realmente comprometidos com a justiça social avançar com os seus projetos numa instituição gerida por alguém que não apoia e até inviabiliza o processo de transformação concebido, ignora os chamamentos éticos e legais dos educadores e educandos?

Professor, a escola cheira mal, está purulenta. Recebi ameaças, corro risco de processo disciplinar. Numa reunião, fui muito desrespeitado. Algumas professoras das mais antigas e a diretora estão a inventar boatos e contestar o projeto, sem fundamentação. Hoje, levei um "cartão amarelo". Fiquei preocupado porque tenho uma filha de 6 meses e um filho de 2 anos para alimentar... Provavelmente, serei mandado pra rua no final do ano. Não sei como vai ser...

Ontem, apareceram aqui de surpresa por causa de uma denúncia. Fui pressionado para me calar e entrar no sistema. O Diretor disse que projetos como o nosso não valem nada. Estávamos em diálogo com a secretária dele, esperando, há semanas, sem uma resposta. E

nada! Já não sei o que fazer, estou sem dormir, doente, passando mal com toda essa situação. Eles não têm interesse na melhoria da qualidade da educação e estão burocratizando o processo.

Estou sendo muito desrespeitada. Mas o importante é que já tenho planos para o próximo ano. Não vou desistir tão fácil! E como professora não estarei refém de nenhum diretor moralmente fraco. Tive uma conversa com ele. Foi categórico. Disse que esta escola tinha que ser como as outras, que uma escola tem que ensinar só português e matemática e pronto! Que o que os pais querem é que os filhos sejam doutores. Um discurso arrogante e banal. Foi em vão minha conversa! É covarde, não tem opinião, deixa-se levar pela maré.

Há quem sonhe com a transformação e a humanização da escola. Contudo, os professores sentem-se impedidos de transformar o sonho em realidade, porque o medo se instala. É o medo que obriga os professores das escolas particulares a se anularem como profissionais, por via do medo de a sua escola perder alunos. É o medo a causa de o dito “servidor” se apequenar como “serviçal” do poder público, o medo de ser punido, ou de perder o emprego.

Há quem deixe de fazer perguntas, de discutir razões, as questões de Ética são esquecidas. Há quem tenha medo que o medo acabe, porque foi o medo o que mais fez desaprender, mas a indignação deverá ser maior do que o medo. Mas também há quem seja resiliente...

Educadores éticos manifestaram vontade de desenvolver um projeto inovador: uma comunidade de aprendizagem. Pediram ajuda. Foi gasto muito dinheiro (e paciência!) a tentar contornar obstáculos. As professoras organizaram-se numa equipe de projeto. Encontraram um edifício que, adaptado, poderia vir a ser o local de encontro e celebração da comunidade, a “ágora”. Pressionada pela necessidade de assegurar a matrícula de centenas de jovens moradores num bairro social, a administração escolar concordou em fazer obras de adaptação.

As professoras da equipe de projeto contrataram um engenheiro e pagaram (do seu bolso) o serviço por ele prestado. Uma arquiteta amiga das professoras fez o projeto de adaptação do edifício. Foram muitas as horas de trabalho gratuito. Inclusive, a arquiteta contratou um estagiário, para a auxiliar. E, com o seu dinheiro, pagou o trabalho do estagiário. A administração escolar nunca perguntou que despesas foram feitas...

Entretanto, os engenheiros das construções escolares vetaram a utilização do edifício em projeto, porque não tinha... salas de aula.

Como é que pode não ter aula? – questionaram os engenheiros.

Porquê sala de aula? – perguntaram os educadores. E explicaram aos engenheiros, de modo que um engenheiro leigo no domínio das ciências da educação entendesse, que aula é coisa do século XIX.

Ao cabo de muitas reuniões e de muito gasto de paciência, a equipe de projeto conseguiu contornar esse obstáculo. A chefe do setor de construções escolares cedeu. Não haveria salas de aula. As obras foram concluídas, os professores foram contratados, estavam criadas as condições para que fosse criada uma comunidade de aprendizagem.

Entretanto, muitos educadores se organizaram, para criação de novas comunidades e foram entregues à administração pública documentos enquadrados na Lei de Bases, essenciais à sua criação. Meses se passaram, sem que qualquer resposta fosse dada aos pedidos de análise e negociação dos documentos. Foram ignorados sucessivos convites para tal, até que um superior hierárquico se apercebeu da irregular situação e ordenou que se realizasse um encontro de trabalho.

Pela administração escolar foram apresentados pseudoargumentos: que seria impossível criar as comunidades de aprendizagem a meio de um ano letivo e que não havia edifícios onde

funcionassem. Foi respondido que em comunidades de aprendizagem não existe ano letivo, nem são necessários edifícios para as albergar:

*Se houver um prédio, tanto melhor, que poderemos abrigar-nos da intempérie. Mas não é indispensável que haja um edifício a que chamam escola.*

Insensíveis, responderam: Não é possível.

Foi explicado que numa comunidade de aprendizagem não há ano letivo, semestre, trimestre, bimestre, nem um determinado número de dias letivos, porque se aprende nas vinte e quatro horas de cada dia, nos trezentos e sessenta e cinco dias de cada ano civil. Que não há salas de aula, divisão em turmas, ano de escolaridade, que não há toques e campainha, nem todos entram na escola, ou saem da escola ao mesmo tempo...

Tentando disfarçar tiques autoritários, os burocratas disseram não entender o que estavam a ouvir e lamentaram-se das canseiras, que lhes consomem as horas e lhes desgastam os nervos.

Foi-lhes dito que as novas práticas reduziriam a carga burocrática, origem dos seus queixumes. Reagiram com agressividade:

*Era só o que faltava! O que você está a dizer é um absurdo! Onde já se viu? Uma escola tem de ter salas de aula, turmas. Sempre foi assim! E os professores têm de fazer o registo diário das aulas que deram e da matéria ensinada.*

Não havia obrigação de apresentar provas da legalidade da reivindicação. Quem teria de provar não ser possível a mudança seria quem usa as leis para tentar impedir que a inovação aconteça. A história da educação é o registo de um rastro de destruição, um cemitério de projetos com potencial inovador.

Sensíveis e pacientes, os educadores foram dizendo que nem “sempre foi assim”.

*O que querem dizer com isso?*

*Queremos dizer que o trabalho em comunidade de aprendizagem garante esse direito. Na Lei de Bases, nada obsta a que essa nova construção social se concretize. Ou que se faça uma adaptação dos normativos a uma nova forma de aprender.*

Pela enésima vez se perguntou: *O que impede?*

Sem saber o que responder, como argumentar, em tom de ameaça, os funcionários da secretaria de educação determinaram:

*É assim, porque terá de ser assim e continuará assim! Não mudaremos uma linha dos regulamentos, nem uma vírgula dos despachos. E não esqueçam que somos superiores hierárquicos!*

Recusando dialogar, os “superiores” acreditavam ter extinto o projeto. Porém, embora alguns professores tivessem recuado, talvez com medo de perder o emprego, educadores éticos mantiveram-se leais ao projeto, que recomeçou, mais forte do que antes, suportado na lei, fundamentado numa ciência prudente e numa digna desobediência.

Os professores são competentes dando aula. Quando, para além de serem competentes, decidirem ser éticos, acontecerá um re-ligare essencial. Novas construções sociais de aprendizagem acolherão as contribuições de Montessori, Steiner, Freinet, Piaget, Freire e de muitos outros pensadores, que serão acolhidas, plasmadas em práxis coerentes com necessidades sociais do nosso tempo. Quando me perguntam qual é o principal obstáculo à mudança nas escolas, respondo que, para além dos “servidores” (talvez “serviçais” de secretarias burocratizadas), o maior obstáculo sou eu. O maior obstáculo é a minha cultura, é a cultura pessoal e profissional dos professores.

A crise ética, que se instalou neste país também é tempo de oportunidades. E nada é mais concebível do que o aparecimento de um instinto de verdade honesto e puro. Por isso, encerro este livrinho com um provérbio oriental, que nos diz que *“homens fortes criam tempos fáceis; tempos fáceis moldam homens fracos; homens fracos fazem tempos difíceis; mas tempos difíceis produzem homens fortes.”*

Em Portugal e no Brasil já está a ser gestada uma nova educação, aquela que os meus bisnetos merecem. Se assim é, que a esperança não esmoreça e a compaixão nos conduza. Inovemos. Entretanto, fiquemos atentos a caricaturas de inovação...

### **Pensamento, palavra, ação.**

Em Portugal, foi publicada uma portaria, que aponta para a possibilidade de surgirem práticas inovadoras e cria condições de melhoria do sistema educativo. Logo os costumeiros críticos reagiram sob a forma de artigo publicado em jornal. E (claro!) começando por denegrir o projeto que melhor representa a mudança necessária e urgente: o da Escola da Ponte. Ao longo de mais de quatro décadas, foram muitos os torpes ataques desferidos contra ela. Houve quem tivesse de se retratar e pedir desculpa pelo que publicou em jornais, mas a escola desistiu de reagir ao vomitar de ódio na rádio, em jornais e mesas de botequim. Eu também havia decidido ignorar a verborreia dos críticos e os insultos debitados em comentários nas redes sociais. Mas, sarcástico, um articulista afirmou serem as minhas *“concepções controversas, românticas e lunáticas (sic)”*. Nesse tom continuou num chorrilho de besteiras apoiado por comentários deste tipo: *“como professor e, por isso mesmo, habilitado para opinar sobre o assunto.”* Como se o fato de o articulista ser professor lhe outorgasse o direito de detratar e caluniar sem fundamento.

O autor do artigo é professor de História e da sua bibliografia apenas constam obras sobre religião. Presumo que, para esse

professor, as ciências da educação ainda sejam ciências ocultas e que continue “dando aula”. Na sua memória de longo prazo, repousam vagas noções de psicologia e de outras disciplinas, que lhe foram “ensinadas” na formação inicial e que não constituem saber. Desapossado do saber, preconceituoso na palavra, equivocado na ação, considera-se proprietário da consciência e da moral dos outros e autorizado a falar do que não sabe e do que não faz. Muitos autores apelaram à necessária harmonia entre pensamento e palavra, bem como à coerência entre palavra e ação: “o pensamento é o ensaio da ação (Freud); *pense como um homem de ação, atue como um homem de pensamento*” (Bergson); “a palavra é a sombra da ação” (Demócrito); “*não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*” (Freire). E, na peça *Man and Superman*, Bernard Shaw escreve: “*those who can do; those who can’t, teach*”, expressão irônica bem ao seu estilo, que a cultura popular traduz por “*quem tem competência que se estabeleça*”. “*Quem sabe faz, quem não sabe ensina*”.

A expressão correspondente poderia ser: quem sabe faz, quem não sabe considera-se especialista e no direito de criticar o que não entende. Quem não sabe ensinar desiste do árduo chão da escola, faz um doutoramento qualquer, vai dar aula na universidade, publica *papers*, faz formação de professores, ganha a vida fazendo palestra de Power Point, vendendo cursos e... criticando o que não consegue entender.

É longo o cortejo de alarvidades debitadas na comunicação social por pessoas que **se arrogam no direito de intervir em domínios em que são meros** diletantes. Recusam escutar argumentos contrários às suas crenças. Metem no mesmo saco o experimentalismo (que faz dos alunos cobaias de laboratório) e propostas que, concretizadas, contribuem para garantir a todos o direito à educação. Prestam um péssimo serviço à Educação, pois reforçam preconceitos, contribuem para confundir a opinião pública e até mesmo para deturpar e destruir o árduo trabalho de quem sabe e de quem faz. Mas o que dizer daqueles que, sendo professores universitários, se comportam como diletantes?

Se nos situarmos numa perspectiva de transformação societal, que a escola pode promover, compreenderemos que a alternativa ao paradigma fundado na instrução não é o paradigma pedagógico fundado na aprendizagem, mas um paradigma emergente. A superação do paradigma escolar vigente é uma utopia necessária. Existe a demanda de transformação da educação e de ultrapassar o âmbito restrito da educação escolar, agindo em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais. Um novo paradigma emerge: o da comunicação. Porém, ao longo do século XX, as ciências da educação estiolaram, enquanto surgiam “escolas fundamentalistas”, sistemas de ensino de iniciativa particular: montessorianas, waldorbianas, freinetianas, piagetianas e muitas outras.

O sectarismo pedagógico não logrou penetrar o sistema público de ensino, nem logrou alcançar melhorias educacionais sensíveis. E a burocratização dos sistemas público e particular de ensino caminhou a par de uma inútil sofisticação do discurso pedagógico.

Na universidade, sucedem-se as teses sobre um emergente paradigma – o da comunicação – frequentemente associado à teoria da complexidade. Paradoxalmente, os seus autores fazem palestras, nas quais vendem a ideia de que “o centro do processo deverá ser o aluno” (ou o computador). Publicam obras enaltecidas do paradigma da aprendizagem, do “protagonismo do aluno”, do empreendedorismo. Mas, continuam dando aula – dispositivo central do paradigma da instrução – centrada no professor (ou no computador), prática incompatível com o paradigma que, teoricamente, adotaram. Parafraseando o amigo Carlos...

*Quando nos colocamos entre tempos e espaços em que praticamos alternativas de uma educação humanista-e-humanizadora, crítica, criativa e transformadora da educação e através da educação, o que encontramos diante de nós é uma multiforme realidade social que na mesma medida em que parte “do que houve e ficou”, recria-se e nos desafia a retomar raízes do passado, a trilhar os passos do presente, e a abrir as amplas asas em*

*direção ao futuro.* Quando professores me perguntam como vão ensinar os seus alunos a elaborar roteiros de pesquisa, ou portfólios digitais, respondo: “Dando aula”. Se me perguntam se eu “dou aula”, respondo que deixei de “dar aula”, há mais de quarenta anos. Se insistem e perguntam se poderei acompanhá-los no “dar aula”, vou para o chão das escolas com eles. Valorizo o que os professores sabem fazer e “dou aula” com eles, em equipe. Parto daquilo que eles são e do que sabem fazer.

(Este textinho é uma adaptação da obra “Inovar é assumir um compromisso ético com a educação”, da Editora Vozes. Não contém notas de pé de página. As escassas citações constam da bibliografia, que anexo)

José Pacheco / Junho de 2019

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei.** São Paulo: Papyrus, 2001.
- ANDER-EGG, E. **La Animación y los Animadores.** Madrid: Narcea, 1989.
- ARAÚJO, J. **Voluntariado.** São Paulo: Cortez, 2008.
- ARDOINO, J. **Pour une Éducation Permanente Critique.** Éd. Permanente, 1989.
- AUSUBEL, D. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 2012.
- BACHELARD, G. **O Novo Espírito Científico.** Lisboa: Edições 70. 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEDESCHI, G. **Anthropos-Homem.** Lisboa: Enaudi/INCM, 1985.

BENAVENTE, A. *et al.* **Do outro Lado da Escola**. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

BOHM, D. **Diálogo**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BORDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **La Reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

BRANDÃO, C. **Algumas divagações esperançosas** (texto policopiado), 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

\_\_\_\_\_. **LDBEN** – Lei nº. 9.394, de 20/12/1996.

CAMPOS, B. **As Ciências da Educação em Portugal**. *Inovação*, v. 6, 1993.

CANÁRIO, R. **Mudar as Escolas**. *Inovação*, 4 (1), 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior e Formação Contínua**. ESE/Portalegre, 1993.

CARVALHO, A. **A Construção do Projeto de Escola**. Porto: Porto Editora, 1993.

CASTELLS, M **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, C. **L'Instrution, l'Imaginaire et la Societé**. Paris: Seuil, 1975.

CORTESÃO, L. **Formação: algumas expectativas e limites**. *Inovação*, 4, 1975.

COSTA, A. **Protagonismo Juvenil**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CROZIER, M. **Mudança individual e mudança coletiva**. Lisboa: Horizonte, 1982.

DEMAILLY, L. **Le collège: crise, mhytes et métiers**. Lille: PUL, 1991.

- DEMO, P. **Aprender: o desafio reconstrutivo**, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas: Papirus, 1998.
- DUCKWORTH, E. **What teachers know**. *Harvard Educational Revue*, 54, 1984.
- ENGUITA, M. **Teorias da resistência**. *Educação e Realidade*, 14 (1), 1989.
- ESTEVE, J. **O Mal-Estar Docente**. Lisboa: Escher, 1992.
- ESTRELA, A. **A Escola Caserna**. *O Professor*, n. 40 (3ª série), Set./Out, 1994.
- FERNANDES, F. **Comunidade e Sociedade**. São Paulo: C.E.N, 1973.
- FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1983.
- FEYERBEND, P. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: texto policopiado, 1985.
- FINGER, M. **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: DRH, 1988.
- FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLEMING, M. **Autonomia Comportamental**. Porto: I.C.B.A.S./U.P., 1988.
- FORMOSINHO, J. **As bases do poder do professor**. *RPP*, XIV, 1980.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Brasil: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Brasil: EGA, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Papel da Educação na Humanização**. São Paulo: Paz e Terra, 9, 1971.
- \_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FRIEDMAN, Y. **Utopias Realizáveis**. Lisboa: Sociocultura, 1978.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GIMENO SACRISTAN, J. **El Curriculum**. Madrid: Morata, 1988.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Ed. Paidós, 1990.
- GOMEZ, C. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HUBERMAN, A. **La Vie des Enseignants**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1989.
- ILLICH, I. **Une société sans école**. Paris: Seuil, 1971.
- JEAN, G. **Cultura Pessoal e Acção Pedagógica**. Porto: Edições ASA, 1990.
- JOSSO, C. **Cheminer vers soi**. Lausanne: L'Age de l'Homme, 1991.
- KEMMIS, S. **El Curriculum: Mas Allá de la Reprodución**. Madrid: Morata, 1988.
- KILPATRICK, W. **The educational frontier**. New York: The Century Co, 1933.

KRISHNAMURTI, J. **O Mundo Somos Nós**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

LAKATOS, E. **Metodologia Científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 1986.

LAPASSADE, G. **Organisations, Institutions**. Paris: Gauthiers Villars, 1974.

LENGRAND, P. **L'Homme du Devenir**. Paris: Ed. Entente, 1975.

LIMA, L. **A escola secundária moderna**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1964.

\_\_\_\_\_. **Escola da Comunidade**. Petrópolis: Vozes, 1967.

\_\_\_\_\_. **O impasse na educação**. Petrópolis: Vozes, 1969.

\_\_\_\_\_. **Escola no futuro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

\_\_\_\_\_. **Uma escola piagetiana**. Rio de Janeiro: Paideia, 1983.

LOBROT, M. **A Pedagogia Institucional**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1971.

MAFFESOLI, M. **A Sombra de Dionísio**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Le temps des Tribus**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1988.

MAISONNEUVE, J. **La Dynamique des Groupes**. Paris: P.U.F., 1973.

MALGLAIVE, G. **Enseigner à des adultes**. Paris: PUF, 1990.

MALINOWSKI, B. **Une Théorie Scientifique de la Culture**. Paris: Maspero. 1968.

MARC, E.; PICARD, D. **L'École de Palo Alto**. Paris: Ed. Retz. 1984.

MARTINS, G. **Escola de cidadãos**. Lisboa: Editora Fragmentos, 1991.

MEIRIEU, P. **Apprendre... Oui, Mais Comment?** Paris: Ed. E.S.F., 1988.

MELLO, R. **Comunidade de Aprendizagem**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2012.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Sintra: Publ. Europa-América, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Perdido**. Lisboa: Publ. Europa-América, 1983.

\_\_\_\_\_. **La Méthode**, T.1. Paris: Seuil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOSCOVICI, S. **Psychologie des Minorités Actives**. Paris: PUF, 1979.

MOUNIER, E. **O Personalismo**. Lisboa: Moraes Ed., 1976.

NEILL, A. **Liberdade sem Medo**. Lisboa: C.L.B., 1976.

PACHECO, J. **Memória e Projeto**. Correio Pedagógico, n. 74, 1993.

\_\_\_\_\_. **Círculos de estudo**. Porto, FPCE-UP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Para Alice, com amor**. São Paulo, Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. São Paulo, Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a Inclusão**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dicionário das Utopias da Educação**. Belo Horizonte, WAK, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação e Transformação em Educação**. São Paulos, Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pequeno Dicionário dos Absurdos**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dicionário dos Valores**. Porto Alegre, Edições SM, 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprender em Comunidade**. São Paulo, Edições SM, 2014.

- \_\_\_\_\_. **Diálogos com a Escola da Ponte.** São Paulo, Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Escola da Ponte.** São Paulo, Cortez, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Um compromisso ético.** Lisboa: Mahatma, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Reconfigurar a Escola.** São Paulo, Cortez, 2018.
- \_\_\_\_\_; PINHO, J. **Relação Escola-Sucesso.** Braga: ANPEB/UM, 1990.
- NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs.** Lisboa: INIC, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.
- PAIN, A. **Éducation Informelle.** Paris: L'Harmattan, 1990.
- PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.
- PINEAU, G. **O Método Autobiográfico e a Formação.** Lisboa: M.S, 1988.
- PIRES, E. **Lei de Bases do Sistema Educativo.** Porto: Edições ASA, 1986.
- POSTIC, M. **Observação e Formação de Professores.** Coimbra: Almedina, 1979.
- REBOUL, O. **La Langage de l'Éducation.** Paris: P.U.F., 1984.
- ROGERS, C. **Grupos de Encontro.** Lisboa: Moraes Editores, 1986.
- SANTOS, B. **Oração de Sapiência.** Coimbra, 1986.
- SARMENTO, M. **A Escola e as Autonomias.** Porto: Edições ASA, 1992.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heineman Educational Books, 1981.
- STOER, S. **Educação e Mudança Social.** Porto: Afrontamento, 1986.
- UNESCO. **O Educador e a Abordagem Sistémica.** Lisboa: Ed. Estampa, 1980.

VALLGARDA, H. **Para Uma Pedagogia Participativa**. Braga: UM, 1986.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WATZLAWICK, P. **La Langage du Changement**. Paris:, Editions du Seuil, 1984.



# A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NA SUPERAÇÃO DO REDUCIONISMO PROFISSIONALIZANTE CONSERVADOR

César Nunes

---

## Introdução

Temos vivido dias difíceis na realidade política e social recente do Brasil. Mais difíceis têm sido os dias e as conjunturas das políticas que se abatem sobre a dinâmica da Educação, em nosso tempo e em nossa realidade. Vimos triunfar, na conjuntura política recente, um projeto de Estado e de Governo com características autoritárias e reacionárias, destacando principalmente sua concepção avessa de direitos sociais, opondo-se fanaticamente às políticas públicas recentes que anunciavam a possibilidade de produção coletiva de uma nova política educacional para o Brasil, centrada na concepção do *Direito à Educação e na Educação como Direito*. Buscaremos caracterizar este momento de tensão e de enfrentamento, entre duas concepções de Sociedade, de Estado e de Educação, para analisar a potencialidade revolucionária e emancipatória da proposição da Educação e da Escola Integral e da Qualidade Social na perspectiva do Direito à Educação e da Educação como Direito.

A escola que o Brasil necessita construir precisará nascer das cinzas das escolas historicamente já erigidas de modo a superar as contradições que marcaram os perfis e as políticas educacionais anteriores. Compreendemos a Educação e a Escola como instituições que nascem das dinâmicas da prática social, determinadas pelas condições econômicas e políticas da sociedade. Não há como proceder uma transformação estrutural da Educação e da Escola se, ao mesmo tempo, não houver uma correspondente transformação das relações econômicas, políticas e culturais, presentes na Sociedade. Não há

efetivamente distinção entre o espaço da escola e o espaço da sociedade, a chamada esfera pública, são dois polos que se integram e se articulam entre si. Assim, para mudar a Educação e a Escola necessitamos empreender um processo histórico de transformação das relações culturais, políticas e sociais, que se acumularam em nossa tradição histórica. Não há mudança da escola sem mudança da sociedade, nem há mudança da sociedade sem a combinada repercussão dessas transformações na Escola.

Com esse pressuposto, definimos que a Educação e a Escola tem sido a maior agência de produção social da identidade humana. A Escola não é efetivamente uma instituição secundária, ela é a principal instituição da sociedade, aquela que tem sobre si a responsabilidade de reconstruir, em cada criança, em cada jovem, em cada pessoa, a trajetória civilizatória dos grupos e das sociedades humanas. Nesse sentido, educar é produzir a condição humana, educar é socializar os conhecimentos, as descobertas e as invenções que a humanidade produziu ao longo de sua trajetória histórica e de sua diversidade cultural. Temos defendido a prática social da Educação como processo histórico e cultural de *humanização*. A Escola é a instituição democrática, de produção dos comportamentos e das condutas de reprodução das ideias e das concepções que integram e articulam a cultura, a civilização e as propostas de trabalho e de representação política da sociedade.

As sociedades humanas são sociedades escolarizadas, isto é, produzidas a partir da organização dos saberes, das condutas, dos valores, a partir da potencialidade *aculturadora* das escolas. A Escola é uma instituição essencial da sociedade moderna. Não há mais como conceber uma sociedade, sem conceber dentro dela a dimensão e o espaço específico da escola. Nesse sentido, as escolas carregam as contradições dos grupos sociais que as deram origem e as configuram. Não há uma aventada autonomia das Escolas, quase sempre a Escola organiza e transforma em condutas, define comportamentos e estabelece currículos, como aquilo que a sociedade estabelece como

base de valores e de projetos necessários para a sua sobrevivência. Uma Escola baseada nas relações democráticas e dialógicas, estruturada sobre os valores sociais da diversidade e da sustentabilidade necessitará de todas as condições políticas e pedagógicas, presentes na sociedade, para lograr engendrar formas de repassar tais valores e tais comportamentos para as crianças, para os adolescentes e jovens que geracionalmente dela dependem e dela demandam.

Sobre a importância social da Educação e da Escola já buscamos alinhavar algumas definições, como tal:

[...] A Escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela sociedade e pela cultura humana. Assim como a comunidade animal, no nível da natureza, das forças naturais, tem a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus símiles e pares, há uma responsabilidade a mais na identidade humana. A comunidade humana, além da transmissão genética ou dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade da transmissão da carga simbólica, o dever de repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade. Neste caminho o homem, entendido em seu sentido genérico, tem que necessariamente repassar, de uma geração para a geração seguinte, um universo significativo de comunicação, de produção da linguagem, como um equipamento vivo da comunicação cultural, acrescida de um conjunto de prescrições morais e comportamentais, somadas às referências ético-morais, quase sempre através da religião e das instituições basilares de uma sociedade. Entende-se por esta determinação a intrínseca responsabilidade de um grupo social na direção de lograr conservar, legitimar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural original e originante, bem como seus determinantes institucionais de sustentação. O universo institucional, as relações de poder e de organização social, a necessidade de transmissão do conjunto das relações e das formas de produção e de qualificação social, a preparação das funções políticas e ético-morais e, por último, toda sociedade tem que repassar um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária

para a vida em sociedade, este é o processo causal da identidade cultural e histórica dos grupos humanos. (NUNES. César, 2005, p. 86)

A compreensão da Educação e a decifração da identidade da Escola no Brasil dependem da rigorosa decifração das condições econômicas e políticas de nossa identidade e de nossa constituição cultural. Para tanto, é preciso que haja uma integração entre as funções e as inspirações matriciais da organização da escola e de seu projeto pedagógico e as mesmas e hegemônicas ideias na sociedade que a circunscreve e a constitui. O divórcio entre as concepções e as ideias hegemônicas nas sociedades e as práticas escolares, as condutas ali vivenciadas e as próprias representações pedagógicas dos comportamentos educacionais, podem levar a uma esquizofrenia entre escola e sociedade, de modo a confundir as representações dessa integração e a seus sujeitos, e estabelecer contradições e ruídos entre estas diferentes polaridades da mesma prática social. Nesse sentido, prevalece no Brasil uma tradição autoritária e repressiva de organização e de constituição das Escolas.

Nosso lugar de análise e de reflexão tem sido sempre a partir da amplitude própria da Filosofia, com seu olhar de totalidade, de conjunto e de historicidade, consoante aos destinos de nosso tempo, como assevera Habermas (1997):

Os filósofos não são capazes de transformar o mundo. O que nós precisamos é de um pouco mais de práticas solidárias; sem isso, o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem consequências. No entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e, sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum. O resto de utopia que eu consegui manter é simplesmente a ideia de que a democracia – e a disputa livre por suas melhores formas – é capaz de cortar o nó górdio dos problemas simplesmente insolúveis. Eu não pretendo afirmar que iremos ser bem-sucedidos nesse empreendimento. Nós nem ao menos sabemos

se é dada a possibilidade desse sucesso. Porém, pelo fato de não sabermos nada a esse respeito, devemos ao menos tentar. Sentimentos apocalípticos não traduzem nada, além de consumir as energias que alimentam nossas iniciativas. O otimismo e o pessimismo não são as categorias apropriadas a esse contexto. (HABERMAS, 1997, p. 38)

As tarefas de uma reflexão filosófica da educação consistem em proporcionar, entre outras possibilidades, um conhecimento de *totalidade* do fenômeno educativo e da realidade educacional, um questionamento crítico matricial capaz de problematizar a educação e o sistema educacional escolar, uma análise dos recursos, das possibilidades materiais, das tensões históricas e políticas, desvelando interesses e matizes ideológicas que pairam sobre a questão; além de um rigoroso estudo das ciências da educação historicamente constituídas, do desenvolvimento da pedagogia e das tecnologias educacionais, com seus recursos didáticos e suas disposições institucionais.

### **O estigma das relações escravocratas e a relação sobre o conceito de dominação**

A educação escolar sempre foi, em nossa tradição política e histórica, uma genuína expressão do *apartheid* social existente no Brasil, predominando sobre o acesso à mesma muito mais a política do privilégio do que a materialidade ética de um direito. A educação, de modo geral, pode ser entendida em dois sentidos: num sentido *lato*, mais próximo do conceito de *endoculturação*, e num sentido *estrito*, articulado ao processo de invenção ou de produção social e de organização histórica de um sistema escolar. Temos ainda, mais de um século depois de proclamada, a orientação orgânica do pensamento de Marx (2009), ao buscar interpretar a questão da Educação como determinada pela relação dialética que se estabelece no âmago da questão social, econômica e política, ao afirmar:

O sucesso de um movimento de socialização da instrução depende de fatores sociais e políticos e o sucesso de um movimento social e político revolucionário depende do grau de institucionalização de um sólido sistema de instrução. (MARX, 2009, p. 36)

A estrutura da organização social brasileira colonial, própria do pacto mercantilista-salvacionista, representado pela agressiva expansão ultramarina portuguesa, estabeleceu uma matricial relação simbiótica entre a formação econômica predatória, própria de uma empreitada exploratória, de base predominantemente extrativista, e a sustentação ideológica restauracionista, transplantada pelos Jesuítas que representavam os interesses católicos, questionados pelo avanço das teses burguesas e das reações que se traduziram na causalidade política e religiosa da conseqüente reforma protestante na Europa (ROMANELLI, 1998; PAIVA, 1998; SANFELICE, 1999).

As sociedades de matrizes coloniais sempre mantêm no plasma originário de sua constituição as premissas e os valores quase sempre inculcados por práticas autoritárias e repressivas, inescrupulosas e ineficientes, desde os primeiros séculos desta dominação, até os tempos atuais. Assim, uma sociedade estigmatizada sobre a escravidão do indígena e a escravização dos afrodescendentes, demarcará uma ética da resignação e do senhorio, diferente da ética da emancipação e do reconhecimento das autonomias de cada uma das pessoas. Nessa compreensão, a Escola ressoa e reverbera as matrizes éticas e políticas da sociedade, na Escola cultivam-se as pressuposições éticas e pedagógicas do que a sociedade constitui como fundamentos legais, jurídicos e culturais sobre si e sobre seus componentes.

Sabemos que a sociedade brasileira foi plasmada, durante quase os três séculos na matriz colonial de organização escravocrata, de maneira hierarquizada, centrada no domínio metropolitano de Portugal, na absolutização do Estado, nas práticas de enquadramento religioso e de padronização jurídica, sempre constituída a partir da matriz do colonizador.

Nesse sentido, a Escola a que o Brasil efetivamente deu origem, em seu trajeto histórico, foi uma Escola de ordenamento proselitista Jesuíta, dada a proeminência da atuação da Companhia de Jesus na sociedade brasileira, com as características do processo salvacionista tridentino, que fazia da Companhia de Jesus<sup>2</sup> a agência principal de expansão reacionária do pensamento católico na Europa, a partir das alianças com as expansões ultramarinas, notadamente dos países ibéricos dos séculos XV e XVI. Assim, configura-se uma simbiótica relação entre os Estado colonizador e a igreja salvacionista produzindo o plasma cultural originário das sociedades ibéricas e, especialmente, das sociedades colonizadas, nas quais se insere a sociedade brasileira. Uma nação a ser cristianizada, os grupos indígenas a serem aculturados, na concepção eurocêntrica, branca, patriarcal e marcada por todas as demais características do pacto colonial.

Não logramos reconhecer uma compreensão da Educação embrionariamente moderna na tradição pedagógica jesuíta, o Brasil era uma nação a ser colonizada cultural e economicamente. A Escola Jesuíta de natureza colonial reproduz um dualismo clássico, que se estende pelos séculos seguintes: a concepção da Educação das elites coloniais e colonizadoras e a concepção de catequese para os indígenas, destacadamente, deixando de lado os afrodescendentes que nunca tiveram, da parte da igreja, nenhuma defesa eventual ou estrutural. Nesse sentido, faz ressonância em nós a afirmação de *José Maria de Paiva*, no livro *Colonização e Catequese* (Paiva, J. M., 1998); dando conta da primeira grande estruturação cultural e escolar pedagógica do Brasil.

Nos séculos seguintes não se altera estruturalmente esta base fundante, dualista e injusta, pois a matriz colonial tem força suficiente para reconstituir-se e reproduzir-se nos movimentos políticos que

---

<sup>2</sup> A Companhia de Jesus foi uma ordem regular religiosa, fundada por Inácio de Loyola, que teve atuação destacada na colonização portuguesa e espanhola das Américas, pelo seu caráter de atuação junto aos governos colonizadores da época e seu ideal tridentino de restauração da fé católica abalada pelos movimentos emergentes na Europa. No Brasil esta ordem monopolizou a educação de 1549 a 1759.

lhe sucedem. A ruptura imperial da 1822, mantém socialmente a estrutura escravocrata, configurando-se numa mudança política de natureza circunstancial, dado que as contradições de hegemonia e de poder mantiveram-se as mesmas dos séculos coloniais anteriores. Nesta suposta nova ordem, uma elite agrária, aristocrática, com as mesmas conformações políticas do Estado português, estabeleceu-se sobre o império nascente, com as mesmas bases formadas por cortes hierarquizadas e, sobretudo, sustentadas por uma economia de natureza escravocrata. O império (1822-1889) não aboliu a escravidão, ao contrário, a regulamentou, a expandiu e a administrou de maneira perversa e trágica, até o seu fim formal. E, sabemos, o fim formal e jurídico da economia sustentada sobre a escravidão, em 1888, levou consigo o fim do segundo império, de Dom Pedro II, que se sustentava sobre *as mãos e sobre os pés dos escravos*, ali dominados e explorados. Assim, não temos como reconhecer uma segunda tradição educacional brasileira nos quase 70 anos do império brasileiro.

A ruptura se deu com a proclamação da República em 1889, mas ainda se esperaria quase meio século para ver constituída efetivamente uma outra tradição educacional escolar. A mesma primeira república, que vai de 1889 até 1930, faz um debate pífio sobre o Direito educacional pois, nominalmente, se assumia a condição republicana, mas efetivamente as estruturas políticas, econômicas e sociais do Brasil permaneceriam quase que inalteradas, somente logrando adaptar e voltar-se para algumas reconhecidas políticas de inserção das camadas médias urbanas emergentes no final do século XIX e nos inícios do século XX, na velha e estratificada sociedade de privilégios. Essas estruturas rigidamente estabelecidas permaneceriam intocadas até as primeiras três décadas do século XX.

## **A industrialização tardia e a educação para o trabalho alienado.**

No século XX, as mudanças econômicas e sociais exigem uma nova organização educacional e escolar. A realidade brasileira, decorrente da urbanização e da industrialização tardias, próprias do fenômeno da industrialização do próprio capitalismo, faz com que a Educação se torne uma exigência central para a reprodução das forças de trabalho e, igualmente, para o enquadramento cultural das diversas forças sociais na nova realidade política da cidade, agindo como padronização dos grupos sociais ali estabelecidos, em sua diversidade, bem como, sendo a mediação para a organização da estrutura política supostamente inovadora que a República paulatinamente assimila. Nesse sentido, as primeiras décadas do século XX tornam-se o palco da superação das ideias e das concepções ainda ressonantes do escravismo brasileiro e da sociedade aristocrática, dando vazão às expressões e às exigências da aventada sociedade moderna, que se erigia sobre a realidade da fábrica e sobre a ordenação especial das cidades.

Os grupos de imigrantes, europeus e asiáticos, advindo ao fim do Império, integrando-se às forças sociais que encaminharam a abolição formal da escravidão, contingenciados na massa de escravos, agora presentes nas bases da sociedade e das classes sociais, exigirá do Estado brasileiro uma nova resposta como política pública, reconhecida como a *questão social*, dando razões para a exigência de um primeiro planejamento cultural e escolar para articular a Escola com a nova ordenação do espaço produtivo, as fábricas, e do cotidiano das cidades. Assim, o espaço da rua, da vila, e das próprias ordenações do trabalho exigirão nos nichos históricos e políticos do Brasil a demanda por Escola, por creches e, mais tarde, exigirão medidas por formação para o trabalho. Desse modo, constituem-se as décadas de 1910, 1920 e 1930, nas quais o Brasil substituiria as necessidades de importação pelo incipiente polo industrial produtivo nas cidades

de, São Paulo, Jundiaí, Campinas, Santos, Rio de Janeiro, São José dos Campos e outras, para localizar-se paradigmaticamente nos eixos estabelecidos pela lógica centralizada da república emergente.

Em 1930, um golpe patrocinado por frações das classes dominantes, alinhadas ao ideal industrial urbano, apeiam do poder a velha oligarquia regionalista de Minas e São Paulo, liderado pela pessoa de Getúlio Dornelles Vargas. Getúlio representará a nova organização econômica do Brasil, representará igualmente o novo perfil político imposto sobre as camadas sociais aristocráticas e sobre a grande massa de ex-escravos e operário emergentes. Administrará as camadas médias exigentes de escolarização e de empregos urbanos públicos e particulares. Getúlio Vargas tem sobre si uma demanda histórica e uma massa de interesses a articular. Seu governo notadamente fascista, centrado na concepção de Estado Novo, a partir do golpe de 1937, estabelece-se com uma política autoritária, com *polícia política* e com o manejo político de todos os mecanismos de uma ditadura, que naquele momento se estruturavam igualmente na Europa. O Brasil viveu, concomitantemente, a implantação das estruturas do capitalismo tardio sob a égide do populismo nacionalista que, entre nós, tinha as feições do nazismo ou do fascismo europeu (Baia Horta, 2012).

A organização da economia industrial e a ação estatal da ordenação das cidades ao redor das fábricas, faz com que uma nova e necessária demanda apareça fortemente, a demanda por Educação e por Escola. O problema do analfabetismo, a formação para o trabalho, a alfabetização das camadas populares e a preparação técnica especializada para serviços de comércio, de produção de material doméstico, a indústria de alimentos, a indústria têxtil e a produção de alimentos, a nova ordem necessita acolher todas as demandas da cidade, e acaba por exigir a criação e o ordenamento de redes de Escolas e de instituições especializadas de preparação dessas novas forças sociais, capazes de suprir suas amplas e emergentes necessidades. Desse modo, o processo inaugurado por Getúlio Vargas

estabelece-se sobre a matriz econômica do nacionalismo populista e do ordenamento do atendimento à luta por Educação a partir da oferta de Escola de Alfabetização, em alguns lugares, das creches nos nichos urbanos para que as mulheres pudessem acessar o mundo do trabalho e aparece, ainda, uma tênue preocupação com a formação técnica especializada e profissionalizante de nível médio (Baia Horta, 2012).

A formação profissionalizante de nível médio tem origem nesse momento histórico, e tem como limite estas coordenadas políticas, assim, a Escola brasileira do século XX torna-se capaz de produzir outras duas identidades institucionais, mas que notadamente, não superam estruturalmente as coordenadas políticas autoritárias do período anteriores. A Escola que nasce de Getúlio Vargas, é uma Escola para o trabalho alienado, uma Escola subserviente ao capitalismo tardio que aqui se estabeleceu e que aqui necessitava de mão de obra abundante, tecnicamente preparada para funções produtivas quase sempre secundarizadas, dadas que as funções de mando, controle, planejamento e gestão permaneciam, via de regra, como privilégio de algumas camadas sociais e de algumas classes ou categorias produtivas. Desse modo, a Escola que Getúlio Vargas erige é, ainda assim, uma Escola que se expande socialmente, mas que não altera estruturalmente a relação de privilégio e de dominação que as demais versões da Educação e de Escola brasileiras, que antes puderam produzir. Getúlio Vargas produz uma Escola dependente do mercado de trabalho e da economia industrial emergente, a Escola como *irmã siamesa da fábrica*, aqui estabelecida, será sempre uma Escola pouco afeita à concepção de humanização, de cidadania, tais como as Escolas europeias constituíram nos movimentos de rompimento da tradição feudal e de organização das forças produtivas reconhecidas como forças capitalistas emergentes.

Assim, a relação entre economia, política, sociedade, cultura e Escola, precisa ser criteriosamente revista para pensarmos na direção de produzir uma Educação e uma Escola que possa superar as marcas e os estigmas do passado e constituir-se sobre bases inovadoras,

democráticas, universalistas no acesso e qualitativamente diversas em sua organização curricular, administrativa, pedagógica e cultural. A Escola que o século XX produziu no Brasil, ainda não se constitui como uma realidade, reduziu-se à necessidade de uma Escola posta pela ordenação das forças capitalistas emergentes naquele século.

Getúlio Vargas se tornou-se um ideólogo, notadamente como um símbolo, da organização de uma Escola pública, agora emergente e significativa, que se contraporia à clássica Educação particular e privada de natureza confessional religiosa prevalecente na tradição brasileira desde o período colonial. Os anos 1930 virão o aparecimento da nova organização da Escola, a *Escola pública*, agora com um apelo de massa, pois voltada para a universalização do acesso à todos os segmentos populares que se emancipam no mundo do trabalho decorrente na nova organização econômica - a cidade, a fábrica, a indústria - o novo modo de produção da vida, do trabalho e da demanda por serviços das cidades traz a necessidade de Educação como profissionalização. Assim, o processo de constituição de uma política de universalização da alfabetização no Brasil, sempre esteve pautado por um interesse último, qual seja, a inserção no mundo do trabalho, vale dizer, do trabalho alienado decorrente do modelo de integração de economia brasileira à ordem mundial.

A Educação brasileira, de modo geral, sempre esteve a serviço de interesses terceiros, e não efetivamente foi concebida como direito, ou ainda esteve voltada à formação humana, à formação ética e política dos cidadãos e das cidadãs do Brasil. Getúlio Vargas será também o responsável por um modelo de Educação e de Escola pautado na estreita formação profissional, técnica, industrialista e pragmática. Importa-nos destacar que a Escola moderna e universal, – leiga, gratuita, pública, estatal e obrigatória – que se traduziu no sinônimo da Escola moderna francesa, esteve no centro de muitos debates e projetos, de muitas propostas jurídicas e pedagógicas, para se constituir no transcórrer do século XX e ainda, já finalizando a segunda década do século XXI, não se vislumbra como uma realidade clara e efetiva em nossa sociedade,

continuamos a reproduzir as lutas e as bandeiras da defesa da *Escola como Direito e do Direito à Educação* contrários, quase sempre, ao pensamento conservador, ao pensamento tradicionalista notadamente preconceituoso que se reveste de meritocracia e de outros argumentos escusos e menos nobres para poder supostamente garantir a mesma identidade estigmatizante da Educação como privilégio no Brasil.

### **As lutas pelos direitos sociais, a Educação como Direito e a Educação Integral na Formação para o Mundo do Trabalho**

No Brasil, dos anos 1980 até o momento atual, o fim da segunda década do Terceiro Milênio, temos visto a proposição de diferentes políticas e de diversificadas propostas educacionais na sociedade brasileira. Essas décadas serviram como cenário dos movimentos sociais urbanos emergentes, que trouxeram consigo ações coletivas civis, posteriormente com amparo jurídico, e modificaram em alguns aspectos o cotidiano dos movimentos sociais brasileiros e, dentro deles, das lutas e dos projetos educacionais em disputa. Diante do processo de redemocratização do Estado e da sociedade, conquistado neste interregno temporal, as lutas por autonomia e pela reivindicação da *educação como direito* tomaram proporções orgânicas e foram pouco a pouco forjando processos de empoderamento que suscitaram a presença e o protagonismo dos novos sujeitos sociais que se insurgiram em face daquelas conjunturas autoritárias, através de singulares organizações e laboriosos movimentos mobilizatórios e políticos.

Temos defendido que duas grandes propostas de políticas públicas de Educação se constituíram nestas quatro décadas recentes: a primeira, de inspiração neoliberal, que parte da concepção de Educação como adestramento, manejo ou instrução para o

aprimoramento técnico e produtivo de *Competências e Habilidades*<sup>3</sup>, e a segunda, que compreende a Educação como direito, subjetivo e social, e busca estruturar as práticas pedagógicas e curriculares sobre o tema da *Educação como Direito e do Direito à Educação*.

Desse modo, reconhecendo a formulação histórica, política e jurídica, curricular e pedagógica de duas grandes matrizes ou de duas grandes tendências filosóficas e políticas como premissas para a organização da Educação e da Escola, sobre estas mesmas contradições e diante desta encruzilhada poderemos buscar reconhecer a Educação Profissional ou Profissionalizante, a Educação Integral e a Educação para o Mundo do Trabalho. A Educação Integral não se reduz somente a uma ampliação de jornada ou à proposta de uma complementação do trabalho didático-curricular com tempos de contra turno. A concepção e Educação Integral como *Paideia*, isto é, como ideal educativo de totalidade, de omnilateralidade, de conjunto, de politecnia e de formação para a vida inteira, isto é, para todas as dimensões da existência humana, somente poderá ser constituída se superamos as bases históricas da educação como formação unilateral, clivada e estreita para a adequação ao trabalho alienado ou à ordem social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, tem sido tomada como a pedra inaugural da suposta reforma educacional levada a cabo pelo economista Paulo Renato da Costa Souza no governo FHC (1994-2001). Essa lei, em sua essência, bem como com todos os dispositivos legais a ela vinculados, formados pelas inúmeras portarias, leis complementares, resoluções e encaminhamentos normativos expressa a matriz neoliberal presente nas iniciativas desse governo na área de Educação. A inspiração desse conjunto de medidas legais erguidas sobre

---

<sup>3</sup> Esta expressão – Competências e Habilidades – foi extraída de uma obra do educador francês Philippe Perrenoud, e passou a identificar as linhas gerais da Reforma Educacional de cunho neoliberal, implementada no Brasil a partir de 1996, sob o comando de Paulo Renato da Costa Souza e sua equipe no Ministério da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001).

premissas e pressuposições de base neoliberal, predominantemente de ordem econômica, pode ser encontrada na Reforma Espanhola, efetuada uma década antes pela socialdemocracia daquele país. Ali, o Pacto de Moncloa, como ficou conhecido o conjunto de iniciativas e de concepções efetuadas sob a liderança do empresariado espanhol na área de educação, semelhante ao peso que teve o Consenso de Washington na economia e na política econômica neoliberal, ditou as disposições e definiu as regras de nossa pobre reforma educacional.

Sua concepção matricial é aquela requeitada *teoria do capital humano*. Trata-se de entender a educação e a escola como equipamentos mediadores da formação de mão de obra para gerir a máquina de produção e de reprodução do capital. Vista como “investimento”, a política de financiamento da educação representaria a necessária preparação de produtores e de empreendedores da nova ordenação das forças do capital. Tomada como *mercadoria*, a educação passaria a ser gerenciada como *produto* e como valor de troca, no mercado de capitais, e todas as demais iniciativas deveriam ser subordinadas a essa dimensão. Acrescente-se a essa concepção a desgastada teorização do “custo social” de todas as políticas públicas, arrematando a educação como um componente de tais identidades. O discurso empresarial coloniza a legislação e as análises, macro e micropolíticas, relacionadas à educação, são reduzidas à dinâmica de funcionamento, eficiência, financiamento e expectativas de resultados.

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) transplantou para o Brasil os mesmos dispositivos avaliativos, compensatórios e meritocráticos, da reforma espanhola. O *Disegno Curricular Basico (DCB)*, pensado e produzido na Espanha como um currículo fulcral a inspirar todas as ordenações curriculares da Escola e da Educação Básica daquele país, aqui se transformou nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, produzidos a partir da convocação de uma elite de intelectuais alinhavados pelas mesmas pressuposições modernizantes e adesistas ao ideário neoliberal em curso, construídas de cima para baixo, com as mesmas

requestradas práticas de determinação impositiva e estreitamente implementadas a fórceps.

O voluntarismo espontaneísta foi sobejamente explorado pelos Programas apelativos como *Amigos da Escola*, *Todos pela Educação*, *Pacto pela Educação* e similares, sempre em um consternado apelo ao conjunto da sociedade, de maneira aclamatória e idealista, para um novo cruzadismo educacional, já tão brilhantemente denunciado por Nagle (1989) como “entusiasmo pela educação”. Sucederam-se análises comparativas e discursos de ocasião, populistas e tecnicistas, propondo panaceias empresariais supostamente eficientes para a educação e para a escola no Brasil. Esse viés empresarial ainda encontra eco nas políticas atuais, requestrado pelo refluxo político e desastre educacional promovido pelo governo atual, em continuidade ao trágico governo Michel Temer (2016-2018). Educação, na nossa tradição analítica, não é investimento. No estreito conceito de lógica empresarial, trata-se de um direito social, subjetivo e social, e como tal base deveria ser compreendido e equacionado. Esta tradição empresarial coloniza a educação profissional no Brasil e tem deixado lastro, bem como tem produzido alguns programas espetaculares, com malabarismos verbais e sofismas institucionais, que acabam redundando em intervenções estéreis, inábeis e incompetentes na intencionalidade de analisar, avaliar e gerir a educação brasileira, desde aquela conjuntura de fim de século até nossos dias sombrios e obscuros. O resultado disto é a manutenção de altas taxas de analfabetismo, a massacrante exclusão dos jovens e adolescentes do ensino médio, a pobreza arquitetônica e o abandono de conservação de nossas escolas, o anacronismo gerencial, a prevalência de práticas excludentes, os estigmas de reprovação e de exclusão escolar e social, a desmotivação dos professores, o escorchante piso e condição salarial dos professores, a baixa estima e a paupérrima representação social de nossos educadores.

Do novo bloco histórico que ocuparia o Estado brasileiro, pela eleição de Luis Inácio Lula da Silva (2001-2008) e Dilma Rousseff

(2009-2016), tirada da Presidência por um golpe orquestrado por forças sociais e políticas conservadoras e reacionárias, nasceu a concepção de *Educação como Direito e do Direito à Educação*.<sup>4</sup> Sua matriz jurídica encontra-se na promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) com 20 metas e 254 estratégias que lograriam mudar radicalmente a educação e a prática escolar do Brasil, não fosse a violenta repressão produzida pelo golpe de Michel Temer e pelo congelamento de recursos sociais por 20 anos, através de emenda constitucional, o que configura uma contradição absoluta.

Temos concebido esta categoria sociológica e política – os *novos sujeitos sociais* – como a concepção e como o protagonista coletivo que busca definir a identidade das pessoas e dos grupos socialmente articulados, desenvolvendo seu potencial de transformação a partir de sua inserção na esfera da produção e da reprodução social, conforme também apontam os estudos de Scherer-Warren e Luchmann (2004), marcadamente envolvidos com as questões sociais basilares, tais como a luta por moradia, a defesa da qualidade do consumo, a demanda por educação, as reivindicações da igualdade de gênero, as polêmicas questões das políticas de inclusão e de reparações étnicas, modificando e criando novas identidades sociais e jurídicas no país, na direção da consolidação da cidadania e dos direitos sociais fundamentais. Tais considerações nos encaminham a perceber que há coordenadas históricas construídas com base em uma nova ética e com desdobramentos em estruturas jurídicas, como assevera nesse trecho:

[...] Novos sujeitos emergem desta cultura de resistência e refundação. Num país onde a *criança* sempre foi representada como algo que falta, como *incapaz*, decorrente de sua ausência na máquina

---

<sup>4</sup> A política pública de Educação definida por esta expressão – Educação como Direito e Direito à Educação – constituiu-se no processo de participação dos movimentos sociais e políticos na formulação de diretrizes curriculares e jurídicas da educação nacional nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2008) e Dilma Rousseff (2009-2016), pautada por duas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) ocorridas em 2010 e em 2014.

social de produção [...] vimos nascer uma nova criança da concepção presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, documento legal de cidadania a ser conquistada pelas gerações e sociedades futuras em sua plenitude. A criação do novo Código Ambiental Brasileiro, a criação do Ministério Público, a organização da rede de Defesa e Proteção aos Direitos da Mulher, a defesa da identidade e cultura negra, o atendimento às Pessoas com Deficiência, a constituição de um padrão de Direito do Consumidor, os ordenamentos derivados do novo Código de Trânsito, ainda imperfeito, a disposição de uma nova forma de organizar a sociedade em múltiplas e milhares de ONG'S, promotoras, organizadoras e reivindicativas de novos direitos e sujeitos sociais, na trilha da luta pela Anistia, das marchas pelas Diretas-Já, pela Constituição Cidadã de 1988, pela LDBEN, entre tantos movimentos de lutas e conquistas sociais e políticas já são novas marcas da cidadania emancipatória em curso no Brasil. (NUNES, César, 2006, p. 15).

Este processo de institucionalização das demandas sociais, apontado por nossos estudos desde o limiar deste século e milênio, tem se traduzido num dos emergentes critérios de análise destes deslocamentos políticos e destas reordenações de políticas públicas, notadamente educacionais (NUNES & FEITOZA, 2008).

Bobbio (2004) aprofundou estudos sobre a emergência da *sociedade de direitos*, destacando importantes articulações entre a interdependência dos “direitos do homem” e as condições de uma vida de paz, de garantia das necessidades basilares, através do estabelecimento de relações necessárias destes direitos com a democracia. Em sua obra acerca dos fundamentos dos direitos do homem, Bobbio (2004) procura definir os direitos que considera fundamentais, tendo em conta a relação destes com a história humana: os direitos do homem surgem inseridos num tempo específico e em certas configurações político-culturais, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. Na mesma linha de análise, Schwenck (2002) pondera que:

[...] Estes novos direitos estão a demonstrar que valores ético-sociais são absolutamente imprescindíveis à nova realidade social, concebendo-se novas leis sempre com uma dimensão natural e outra cultural, em constante interpenetração. [...] Estes direitos estão, frente ao desafio do constante avanço da tecnologia, sobretudo da Bioengenharia e Biotecnologia, constituindo uma questão fundamental- a de se saber quais são os parâmetros éticos que devem nortear a nova ordem jurídica. (SCHWENCK, 2002, p. 36)

O autor situa três eixos para tratar desses direitos: os *direitos naturais*, que são direitos históricos, os *direitos civis* e os *direitos sociais*, que emergem desde o início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade e que se tornam um dos principais indicadores do progresso histórico (Bobbio, 2004, p. 2). A ampliação dos direitos, o surgimento de novos direitos é atribuído às necessidades sociais de cada tempo, não existindo fundamento absoluto, mas sim a transformação da consciência histórica dos grupos e das sociedades. Acentua o autor que a questão principal é a da proteção dos direitos, sendo este um problema essencialmente político, tendo relações com o que aponta Vieira (2005):

[...] A efetivação da maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana, que ao mesmo tempo não pode ser tratada de forma isolada, sob pena nem sequer compreender o problema em sua real dimensão. Para Bobbio, quem isola o problema para apreciá-lo, já o perdeu, pois não se pode pôr a questão dos direitos do homem abstraíndo-os de dois grandes problemas de nosso tempo, que são para ele a guerra e a miséria, decorrentes de um absurdo contraste entre o excesso de potência que criou condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. (VIEIRA, 2005, p. 6).

Os condicionantes históricos e as articulações políticas dos direitos, considerados em seu eixo temporal, e a necessidade de dar-lhes sustentação, para que se consolidem como conquistas sociais,

é mais um dos aspectos que tencionamos reconhecer, com base nos estudos de Bobbio (2004). O autor aborda ainda a relação entre a proteção aos novos direitos e à democracia, destacando a necessidade do respeito aos direitos como princípio fundamental:

[...] Ao mesmo tempo, o processo de democratização do sistema internacional, que é o caminho obrigatório para o caminho da “paz perpétua”, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado, direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem, reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 2004, p. 01).

Em que dimensão o cenário brasileiro aponta para essas possibilidades de proteção dos novos direitos, de sua consolidação e do apoio na esfera democrática? Acreditamos que os estudos do autor podem nos auxiliar a buscar analogias entre o fortalecimento dos direitos dos novos sujeitos históricos e efetivar como conquistas jurídicas as contrapartidas de uma sociedade que busca consolidar a prática democrática, como eixo organizativo e como fortalecimento da sociedade civil. Embora tenhamos consciência da ruptura operada pela conjuntura de 2018, nossa convicção se sustenta pela dialeticidade entre os movimentos sociais e as lutas e demandas de enfrentamento na esfera da sociedade civil. Temos o entendimento que neste espaço se fortalecem os ciclos políticos e não o contrário.

Em Sousa Santos (2003) encontraremos argumentos para a defesa dos direitos humanos multiculturais, tendência seguida pelo Brasil, na formulação dos novos direitos, fundada em questões de gênero, nas proposições e defesas étnicas, na formulação de causas e demandas sociais, ligadas à Educação e às demais lutas sociais, como afirma:

[...] A questão dos direitos humanos transcende o direito na zona de contacto [...] o que está em jogo é o encontro entre direitos humanos enquanto específica concepção cultural da dignidade humana e outras concepções alternativas que com ela rivalizam. [...] Uma tal reconstrução transcultural tem por premissa uma política de reconhecimento da diferença, capaz de estabelecer ligações entre, por um lado, as incrustações locais e a inspiração, a capacidade organizativa das iniciativas vindas da base, e por outro lado, a inteligibilidade translocal e a emancipação. (SOUSA SANTOS, 2003, p. 44).

Sousa Santos (2003) destaca que a redescoberta democrática do mundo do trabalho é uma premissa para que se consolidem as sociabilidades e os direitos cosmopolitas, advogando que, à medida que há uma separação entre os eixos econômico e social, em virtude do avanço neoliberal, há também menores condições de estímulo à cidadania e ao reconhecimento e vivência plena na sociedade que se estrutura sob uma regra coletiva de garantia de direitos. O autor defende que cabe aos movimentos sindicais, aos movimentos de trabalhadores ou operários, a retomada das experiências de solidariedade e de novo ordenamento cultural, para fazer frente ao avanço do neoliberalismo e à perda de direitos sociais básicos, sendo necessário que estes reinventem estratégias de contraponto hegemônico, político e social.

Acentua ainda que o **Direito** é um dos campos que podem estimular e exercitar a emancipação social, nestes termos, muito embora tenhamos nós a compreensão que tal luta se dará no campo do enfrentamento cultural e social, isto é, no cerne das relações que se travam no dia a dia do mundo da vida:

[...] A luta por um direito internacional novo, mais democrático e mais participativo, faz, por conseguinte, parte integrante da luta nacional em prol de uma democracia redistributiva. [...] poderá o direito ser emancipatório? [...] Pôde assim, conferir-se credibilidade a uma ampla variedade de lutas, iniciativas, movimentos e organizações, quer de âmbito local, quer de âmbito nacional ou global, em que o direito figura como um dos

recursos utilizados para fins emancipatórios. (SOUSA SANTOS, 2003, p. 68- 69).

Caminhar na direção de pontuar que o direito, por si só, não pode ser emancipatório ou não emancipatório, pois esta possibilidade cabe aos movimentos, às organizações e aos grupos subalternizados que buscam conquistar espaços legais para as suas reivindicações e agendas de lutas, é uma premissa de nossa reflexão.

Nessa relação também é crucial o estabelecimento de nexos entre novos direitos e democracia, como situam Bobbio (2004), Sousa Santos (2003) e Habermas (1997), buscando evidenciar, no caso brasileiro, a emergência dessas conquistas e as contrapartidas no campo social. Já registramos algumas convicções, Nunes e Feitoza (2008), ao enfatizar a crença de que, nos últimos espaços temporais, o Brasil viveu e vive uma conjuntura de avanços na formulação de políticas públicas de educação e de direitos sociais que, embora obnubiladas por um refluxo no campo da perda eleitoral do Estado, permite manter o olhar de investigação e esperanças, tendo em vista que o movimento da sociedade civil brasileira efetivamente consolidou, muito mais do que se pode atribuir genericamente.

Nesse contexto, manifestaram-se nas três últimas décadas de nossa história recente um conjunto de novas forças, reconhecidas como os novos sujeitos coletivos na sociedade civil brasileira, na recuperação do conceito de “sociedade civil”, a partir da significação posta em Gramsci (1983), através de um conjunto de proposições que atingiram o patamar jurídico, contemplando os direitos das crianças, o Estatuto da Juventude, a organização de políticas públicas de inclusão, o reconhecimento da infância até então abandonada por toda nossa história pelas tentativas de produção de uma nova identidade, via Estatuto da Criança e do Adolescente, embora sejam necessários algumas décadas a mais para praticá-la e socializá-la organicamente.

Na mesma dimensão, foram consolidados alguns direitos da mulher, num contexto em que predominam ainda a violência,

maus-tratos e o frio assassinato (feminicídio), mas os marcos legais produzem o contraponto a essa tradição sexista e patriarcal, através da criação de redes de cuidado, de defesa e de assistência à mulher, que hoje representa 51% do eleitorado, 52% do contingente universitário, 68% do pessoal que trabalha na educação brasileira, tomando o caso da Educação Básica.

Diante das questões étnicas, foram criadas leis antidiscriminatórias e leis de integração, políticas de reparação e cotas, ainda que haja necessidade de mais ações consolidadas para estes grupos. Há um conjunto de determinações para as pessoas com deficiências, avançando em relação às práticas de segregação totalitária que havia há algum tempo atrás. Sobre o meio ambiente, iniciativas como a Eco-92, o Código Ambiental Brasileiro, as ações do Ministério Público, a formação dos Conselhos municipais, estaduais e federal; houve a demarcação das indígenas e quilombolas, áreas de desenvolvimento sustentável, áreas de proteção a mananciais, demonstrando preocupações concretas com o meio ambiente, no transcorrer de poucas décadas, inauguradas com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nos *novos direitos* inserem-se também as políticas para o reconhecimento da identidade do Idoso, através do Estatuto do Idoso, destacando avanço em termos culturais e jurídicos modernos; houve iniciativas e diretrizes legais para combater a intolerância e a discriminação sexual, através de uma nova cultura dos *direitos sexuais*, da orientação sexual como direito humano inalienável. Com essa consideração, partimos do argumento de que o Brasil caminha, entre a cultura e a legislação, para a conquista de uma sociedade, de uma escola e de uma educação, a partir de categorias e de critérios de identidade coletiva, participativa, democrática, humanizadora e emancipatória.

## Considerações Finais

A educação para a compreensão do mundo do trabalho necessita ser igualmente uma educação integral e integradora. Não se trata somente de ampliar a jornada de trabalho, esta medida é intrinsecamente necessária, mas não se traduz por si só numa transformação da educação e da escola se não forem tomadas outras atitudes e adotadas outras concepções de Educação, de Currículo e de Escola. A Educação Integral para o Mundo do Trabalho supõe a educação como *formação humana plena*, na qual a compreensão da cultura, da sociedade, o manejo de conhecimentos de todas as áreas da atuação humana se completa com a formação técnica, tecnológica e operacional.

Teremos que engendrar forças para a superação de nossas atávicas disposições, a sociedade civil brasileira encontrou o caminho de sua construção como democracia e como as demais sociedades modernas, tolerantes, produtivas e autônomas. Não queremos formar uma geração de crianças que dominem aparelhos digitais e não saibam história, que é a tecnologia da memória, nem tenham a sensibilidade artística ou solidária, nascida da convivência, da educação dos sentidos em relações humanas institucionalizadas. Não bastam os computadores, *smartphones* e as redes sociais. Novos espelinhos para novas colonizações perversas. Queremos conquistar uma educação e uma escola de direitos! O tempo e os espaços escolares poderão ser constituídos na direção de reconhecer e conviver com tais novos sujeitos sociais, a criança, o adolescente e os jovens brasileiros.

A ampliação da jornada escolar e a construção da educação e da escola integral no Brasil é bandeira clássica e essencial em nossa realidade. Somente hoje reunimos condições objetivas de efetivar seu financiamento, gerar sua identificação e produzir seu engendramento institucional e histórico. Evidentemente que não significa propor “mais do mesmo”, mas sim implementar seriamente tais ampliações de jornada na perspectiva da educação integral e dos dispositivos legais

seguros e criteriosos postos para a Educação Básica: formar a pessoa humana e educar o cidadão.

Muitos discursos pobres e estreitos são produzidos sobre a Educação. Populistas desarvorados, jornalistas de pouca formação no campo da educação, economistas tendenciosos ou arrogantes, parece que o problema da ampliação da jornada escolar seria o cálculo de seu custo. Outra abominável construção argumentativa: a acusação genérica de “conteudista” para a identidade da escola e educação generalista e integral, e a proposição de currículos baseados na web e reduzida à dinâmica da revolução digital. Temos pensado que as novas tecnologias de produção, transmissão e reprodução de dados são hoje fundamentais ao processo educacional e escolar, mas não se contrapõem assim tão simplistamente. Se a tecnologia é todo artefato produzido pelos grupos humanos, a escrita, o livro, a fantasia, a brinquedoteca e a hemeroteca são tão importantes para nossa emancipação como os computadores, os *tablets*, os smartphones e similares. Cada um a seu tempo. Ninguém será sujeito da computação, da cultura digital, da comunicação global, se não for educado a integrá-las à Literatura, às Ciências Humanas, à História, à Geografia, à Filosofia, às Artes, ao universo lógico-matemático, entre outras tantas possibilidades. Descurar da formação clássica e do papel orgânico da educação e da escola seria deixar que os produtos tecnológicos transmitissem a identidade descartável, operacional e consumista que neles está embutida pela lógica da propaganda e da fetichização da tecnologia, tão comuns em discursos empresariais e economicistas primários. A educação integral é a proposta plausível de alforria de nossa tradição escolar avaliativistas, meritocrática e excludente. No campo do ensino técnico ou tecnológico, precisam ser superadas as matrizes discursivas e legais de requentadas formas de compreensão da educação e da escola como versões atualizadas das *teorias do capital humano*, tão pungentes em seu anacronismo e em seu reducionismo patente.

A escola e a educação que queremos construir é a escola dos novos direitos sociais, da criança do adolescente, do cuidar e educar, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Agenda 21, da sustentabilidade, da pluralidade cultural, das políticas emancipatórias de Gênero, da Educação do Campo, das culturas afrodescendentes e indígenas negadas, da política de cotas, das práticas de reparação, da continuidade da demarcação de terras indígenas e quilombolas, da inclusão das pessoas com deficiência, do respeito ao Idoso e a seu estatuto, do respeito à igualdade de gênero, da lei Maria da Penha e da superação do patriarcalismo, do machismo, do feminicídio necrófilo, do reconhecimento pleno da dignidade de toda orientação sexual, na atualidade necessária do Estatuto da Juventude, da Sustentabilidade e da generosidade, esperanças de um país superando todas as dominações.

## REFERÊNCIAS

BAIA HORTA, J. S. **O hino, o Sermão e a Ordem do Dia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia**. 8. ed. rev. ampl. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/1996**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005/2014**. Brasília: Imprensa Oficial, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O Longo Caminho. – 5.ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. – 2. ed. revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 79).

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

NUNES, César. **A Educação como trincheira da Emancipação Política e Cultural**. In: I Seminário Estadual “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação”. Manaus/AM, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educar para a Emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia, Educação e Emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI**. *Revista de Educação*. Vol. IV, n. 04. Novembro, SP: 2001.

\_\_\_\_\_. **A Educação Sexual da Criança**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NUNES, César. FEITOZA, Ronney. **Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana: as tendências reais e as novas ilusões** respostas. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. 1-2 ed. Sorocaba: UNISO, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Cortez, 1989.

PAIVA, José Maria. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação Brasileira: a organização do sistema escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SANFELICE, J. L. **O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da Escola**. Quaestio, Uniso, vol.1 nº 2. Sorocaba, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura. (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHWENCK, Teresinha. **Os novos direitos**. Jus Navigandi. Ano 6, n. 53, jan. 2002. Disponível em <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2566&p=2>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

VIEIRA, Gustavo Oliveira. **A paz e os direitos do homem no pensamento de Norberto Bobbio**. Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 2, jul./dez. 2005.

WARREN, Ilse Scherer. LUCHMANN, Lígia Helena Hahn. **Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil** Introdução. Revista Política e Sociedade, n. 5. outubro de 2004. Disponível em <<http://www.npms.ufsc.br/programas/Aula-Ilse%20e%20Ligia.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2019.

# A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM DESAFIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Sergio Vale da Paixão

Clarice Furini Cascardo Hito

---

## Introdução

O novo cenário de constantes alterações ocorridas nos últimos tempos, exigindo de todos os setores adaptações necessárias para atender ao atual público cada vez mais inserido nas esferas da tecnologia e em espaços cada dia mais automatizados e adaptados às inúmeras necessidades do homem e da mulher contemporânea, traz-nos necessárias reflexões que entendam a escola como um local de emergentes ressignificações metodológicas e didáticas com o mesmo fim, ou seja, atender a nova configuração de estudantes que ingressam nas instituições de ensino, da educação infantil aos cursos de pós-graduação.

A escola tem sido reconhecida pela configuração de seu espaço, que há anos tem organizado suas atividades acadêmicas com vistas ao aprendizado das disciplinas de base curricular de forma isolada, sozinha, sem diálogos entre as áreas do conhecimento. O tratamento dado a essas disciplinas é, na maioria das vezes, observando as especificidades de cada conteúdo programático sem que haja a preocupação em dialogar com conteúdos de outras áreas, como se nada houvesse de comum e possível de ser aproximado entre as diferentes disciplinas.

Nas palavras de Moreno *et al.* (1999, p. 17), “A escola tem estado mais interessada em difundir seus objetivos do que em analisar suas realidades”. Nesse sentido, a atuação profissional docente, bem como a organização dos espaços escolares, tempo e materiais, seguem regras canônicas presentes nas escolas e que lentamente são alteradas a partir das novidades trazidas pelas ciências da educação por meio das pesquisas que buscam inovações didáticas e metodológicas nesses espaços formais de aprendizagem.

Com o avanço crescente da tecnologia e sua aproximação dos setores educacionais, torna-se necessário que a escola compreenda a real necessidade de se organizar projetos de trabalhos e planejamentos didáticos que possam aproximar o público discente a essa realidade e é aí que o papel da gestão da escola cumpre essa sua importante função. Inúmeras iniciativas se aproximam da escola para que se pensem esses artefatos da tecnologia para fins didáticos, além de metodologias alternativas, na busca de uma escola atualizada e capaz de atender as emergentes necessidades dos estudantes. “Assim como a criança da escola se apropria dos métodos, também permite que os métodos aceitos se apropriem dela” (ERIKSON, 1976, p. 235).

As diretrizes que orientam a formação dos professores no Brasil afirmam que uma educação de qualidade deve desenvolver nos aprendizes diferentes capacidades “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (BRASIL, 1999, p. 25). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem, também, uma referência ao currículo do ensino brasileiro. Tais documentos visam ao desenvolvimento de capacidades “de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas [...] para que o estudante possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres.” (BRASIL, 1997, p. 46).

Diante de tais proposições advindas dos documentos norteadores da educação brasileira, cabe-nos pensar sobre quais têm sido os trabalhos realizados com as disciplinas do currículo brasileiro que tenham levado em consideração não apenas as disciplinas de referência e seus conteúdos estruturantes, mas que ao mesmo tempo tenham valorizado e investido na formação integral dos estudantes no que diz respeito à dimensão afetiva, pois compreendemos que “os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos.” (MORENO *et al.*, 1999, p.15).

Vale ainda destacar que o atual documento recém chegado aos contextos escolares, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) aponta, ao longo de seu texto, a necessidade de se construir ambiência de aprendizagem nas escolas que se preocupe com a formação

integral dos alunos da educação infantil e fundamental bem como para o ensino médio:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

O referido documento aponta dez competências gerais da educação básica entre as quais há a necessidade de se conhecer, "apreciar-se e ainda cuidar da saúde física e emocional compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas". (BRASIL, 2017, p. 10).

Nesta mesma direção, Nogueira (2008, p. 27) afirma que, "sem querer ser utópico ou purista demasiadamente, acreditamos que a nossa missão é realmente formar o cidadão integral, que tenha uma graduação, que tenha competências, que consiga se colocar no mercado de trabalho e mais do que tudo, que seja feliz."

Também, e de acordo com tal reflexão, torna-se vital compreender de que forma os contextos sociais dos estudantes podem colaborar para se pensar a dimensão afetiva no espaço da escola. Falamos na possibilidade de considerar os espaços em que os estudantes de hoje circulam e quais têm sido seus modos de expressão nesses espaços para compreender quais são as necessidades e urgências desse público e, a partir dessas considerações, pensarmos em um espaço educativo que seja capaz de colaborar para a formação desses estudantes inserindo-os socialmente de maneira que possam não apenas conhecer os conteúdos prescritos no currículo escolar, mas que, principalmente, possam se autoconhecer para saber lidar consigo mesmos nas mais diversas situações encontradas na vida social em que deva fazer uso desses conteúdos.

Neste sentido, Moreno *et al.* (1999, p. 13) afirmam que

Os conteúdos das matérias que tradicionalmente se vem ensinando nas escolas não incluem o exercício de todos os conhecimentos e vivências que qualquer pessoa necessita para desenvolver-se autonomamente em sua vida cotidiana, mas somente uma parte, arbitrariamente selecionada.

Trata-se de uma educação pela e para a afetividade que se faz por meio de diferentes e inovadoras práticas educativas que possam colaborar para a formação de sujeitos autônomos e capazes de, a partir de seu autoconhecimento, transformarem seu entorno por meio de práticas cidadãs e cooperativas no reconhecimento das diversidades humanas.

De acordo com Silveira (2014, p. 1),

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender.

Inclinamo-nos a favor de uma educação capaz de, por práticas inovadoras e criativas transformar a sociedade em espaços mais humanos formados por pessoas, que, mais do que respeitar aos outros e seu entorno, são capazes de respeitar a si mesmas, extinguindo posturas intolerantes, preconceituosas, e excludentes de ser e estar no mundo. Uma educação voltada para os afetos, para as experiências em consonância com as disciplinas curriculares. Uma educação transversal que, como o próprio nome sugere, atravessa as disciplinas do currículo em prol de uma educação libertadora e emancipatória uma vez que compreendemos que

[...] tudo o que concerne aos sentimentos, aos afetos e às relações interpessoais, isto é, àqueles conhecimentos que continuamente usamos em nossas relações com os demais, parece não merecer nenhum tipo de educação, sendo dela excluídos e deixados nas mãos do acaso, que tende

a reproduzir as condutas imperantes do meio.  
(MORENO *et al.*, 1999, p. 13)

Nosso objetivo é de se pensar a instituição escolar que atenda às demandas estabelecidas e previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre as quais há a necessidade de organizar as disciplinas de base para o ensino brasileiro tendo como tema transversal a afetividade.

Utilizando uma metáfora arquitetônica, pode-se dizer que, assim como se podem construir edifícios bem diferentes com os mesmos módulos, também se podem elaborar visões diversas sobre as pessoas, a ciência e a cultura com os mesmos conteúdos curriculares.” (MORENO *et al.*, 1999, p. 32).

Assim, defendemos o trabalho com a formação integral dos estudantes no cotidiano da escola junto às disciplinas do currículo escolar e não em um momento ou em um projeto aleatório como um conteúdo isolado dos demais.

A função dessa escola é preparar para a inserção em uma sociedade desenvolvida; porém, os elementos necessários para essa inserção não estão todos contidos nas matérias tradicionais. Estas, inclusive, não devem constituir finalidades em si mesmas – seu objetivo não é formar especialista em Matemática, História etc. –, mas proporcionar saberes necessários para o aluno poder utilizá-los em situações em que sejam solicitados. (MORENO *et al.*, 1999, p. 45)

De acordo com Filvock e Teixeira (2016, p. 03), “Os temas transversais não são uma nova disciplina ou novas áreas do currículo escolar, antes são temas que deverão ser incorporados às áreas já existentes do trabalho educativo da escola, ou seja, deverão ser trabalhados interdisciplinarmente.”.

Para isso, torna-se importante que pensemos e conheçamos como se organizam os documentos norteadores do trabalho do professor no Brasil para que se possa pensar na inserção desse tema transversal, isto é, a educação

por via dos afetos, tão importante nos dias de hoje, tais como tantos outros já sugeridos para se trabalhar, tais como a sexualidade, cidadania, religião, entre outros, dada a atual necessidade dessa temática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são "uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação"(1997, p. 14). Resumidamente, os PCNs têm a pretensão de ser um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos do ensino brasileiro e seus conteúdos mínimos.

O termo "parâmetro" utilizado intencionalmente, não quer ser um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas pretende dar uma certa autonomia na definição dos conteúdos abordados aos órgãos responsáveis pela educação nos municípios e estados. O caráter de não obrigatoriedade e de autonomia fica evidente na introdução deste documento: "Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local", e ainda, "devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional."(BRASIL, 1997, p. 17).

De acordo com Filvock e Teixeira (2016, p. 2)

O processo de implementação e elaboração dos PCNs, está vinculado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394, aprovada em 20 de Dezembro de 1996). As primeiras discussões que culminaram na elaboração e publicação da LDB e dos PCNs se iniciaram com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

A partir do que foi sendo discutido na referida conferência surgiram então certos documentos nos quais se estabelecia o compromisso dos países participantes de fortalecer a política de "educação para todos". Não obstante, a Constituição de 1988 já determinava os conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, com o intuito de que tivéssemos "parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório" (BRASIL, 1997, p. 15).

De acordo com Moreno et al. (1999, p. 35).

Com base nos PCN do MEC, pode-se traçar uma programação curricular que siga a estrutura tradicional das ciências e, a partir dela, abordar os interesses do alunado. Ou, ao contrário, podem-se tomar como ponto de partida os interesses dos estudantes e, partindo deles, chegar às estruturas-bases das ciências. Se é verdade que o início e o final do trajeto são independentes do tipo de equilíbrio que se ofereça entre as modalidades mencionadas, também é certo que uma programação curricular que comece pela análise dos desejos e das inquietudes dos que estão aprendendo presta-se mais facilmente para superar a clássica divisão em ter saberes públicos e saberes privados.

Já a BNCC (2017, p. 08) aponta em suas proposições que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017, p. 08)

O referido documento ainda afirma que:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver

problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2017, p. 14)

Inserir esta breve contextualização ao que estamos propondo é importante. No entanto, o que mais interessa para esta pesquisa é a inclusão de um tema que, a nosso ver, deva ser inserido e trabalhado transversalmente aos conteúdos "tradicionais" conhecidos pelas escolas como temas transversais. "A inclusão das discussões de questões sociais no currículo escolar tem por objetivo discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde." (FILVOCK; TEIXEIRA, 2016, p. 3).

Importante salientar que os PCNS adotam a transversalidade para

[...] compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. "O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais." (BRASIL, 1997, p. 25).

Sendo assim, é válido destacar que o papel dos temas transversais é o de somar e até mesmo inovar o currículo escolar com base nas demandas e necessidades a que os estudantes estão expostos e necessitados. Desse modo, e de acordo com os questionamentos feitos por Saud (2007, p. 25),

Não seria a forma de organização escolar que deveria se adequar às necessidades dos alunos, segundo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor? Os professores têm considerado as necessidades de ordem afetiva dos alunos ao planejar as atividades que serão realizadas em sala de aula? [...] Conhecer os sentimentos dos alunos e alunas, buscando refletir sobre a importância da afetividade no processo ensino-

aprendizagem, não seria um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico?

Já a BNCC (2017, p. 10) destaca, neste sentido que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Nessa direção e motivados por um projeto de escola inovadora e capaz de cumprir de fato com seu papel na educação integral de crianças, adolescentes e jovens, é que dispensamos nossa atenção a iniciativas que dialoguem com os mais novos documentos norteadores do trabalho do professor no Brasil, fundamentados em teorias que colaboram para um ser e agir no espaço da escola a partir de práticas transversais e não isoladas do restante do currículo escolar, fortalecendo os aspectos cognitivos e também emocionais de todos os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem.

### **O papel do gestor na educação integral = um relato de experiência**

Diante desse cenário de tantas transformações, há de se pensar no papel do gestor escolar, que exerce uma função essencial na dinâmica das escolas e na qualidade da educação. Para Lück (2006, p. 21), “a gestão é um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas, para que por sua participação ativa e competente, promovam a realização dos objetivos educacionais”.

Como gestora e professores, podemos afirmar que é um grande desafio e privilégio passar por todas as transformações e ter a oportunidade de acompanhar e vivenciar e, porque não dizer, provocar tantas modificações nas escolas, nos jeitos de ensinar e aprender

de nossas crianças e adolescentes. A escola, para nós, sempre foi considerada o melhor lugar para se estar. Primeiramente, porque, na escola, todos estão em constante aprendizado e o aprender constante é um desafio que sempre nos motivou como seres humanos. A escola também é o lugar onde ocorre interação humana, é onde podemos revelar o melhor e o pior de nós, na convivência com o outro. Nas palavras de Fernandes (2009),

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. É nas escolas que a maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos. Por isso mesmo elas têm que desempenhar um papel fundamental e insubstituível na consolidação das sociedades democráticas baseadas no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos irreprensíveis.

Furini fez alguns cálculos e descobriu que há 46 anos faz parte do ambiente escolar. Primeiro como estudante, depois como professora. E não deixando de ser estudante, exerceu também o cargo de gestora da educação municipal por três anos, foi diretora de escola pública de Ensino Fundamental, coordenadora do curso de Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior, professora da graduação e pós-graduação por 17 anos. E há 24 anos está na gestão de uma escola particular. Viu e viveu muitas coisas interessantes que quer compartilhar aqui. Foi formada no ensino tradicional, no qual a professora ou o professor tinham o completo comando de tudo: aluno não podia falar muito nem manifestar suas opiniões.

Ela confessa que sofria muito, pois sempre foi muito falante, querendo manifestar suas vontades ou ideias, mas não havia oportunidades na época. Porém, o ensino tradicional contribuiu muito com a sua formação. Aprendeu com o ensino tradicional a ter ordem, a fixar conhecimento pela repetição, a corrigir seus próprios erros ou errar o mínimo possível, a não atrapalhar nem incomodar o outro

e muitos outros ensinamentos que a transformaram na profissional que é e a fizeram alcançar sucesso em muitos empreendimentos, pela disciplina, pela organização e discernimento. Como professora do ensino público, navegou pela escola tradicional e pela escola moderna, onde passou a vigorar o ensino com experimentos. Ela e os colegas foram enviados para realizar os cursos e aprender como utilizar os poucos laboratórios que foram disponibilizados nas escolas. Muito bom ensinar aos alunos com experimentações, mostrando-lhes na prática a teoria ensinada nos livros. Foi uma experiência significativa para ela. Suas aulas eram um sucesso, os alunos adoravam.

A diretora não olhava com bons olhos seus passeios e aulas pelos barrancos ao redor da escola, a sala agitada com muitas experimentações, uso de materiais diversificados como: água, carvão, detergentes e outras substâncias. Ela se identificou também com a Pedagogia Construtivista de Jean Piaget, na qual o estudante tinha a oportunidade de construção do próprio conhecimento. As aulas passavam rapidamente, porque as turmas eram numerosas e gostava de dar voz a todos os alunos e dar a eles a oportunidade de expressar o seu conhecimento por meio da fala ou da escrita e até mesmo por meio de desenhos. Mesmo sem ter conhecimento do termo na época, sempre fez uso de metodologias ativas, defendidas por Moran (2015), em que o aluno é o protagonista, aprendendo de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. Tantas experiências como professora a fizeram enxergar a educação de forma ampla e a sala de aula se tornou pequena para ela, precisava de algo maior onde pudesse colocar em prática tantas ideias e tantas inovações. Fundou o colégio particular onde até hoje é gestora.

Nesses 24 anos à frente da gestão em uma escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Furini tem a alegria e satisfação de dizer que promoveu educação integral. Dentre muitos erros e acertos, consegue conceber hoje a escola como um ambiente vivo, com muita sinergia e interação. É ponto de encontro de pequenas e grandes ideias que podem fazer a diferença na formação de um indivíduo. É

onde se tem a oportunidade de formar um cidadão do bem, pois a escola deve se atentar não só às potencialidades, mas também às dificuldades e necessidades de cada ser que dela faz parte. Quando se fala em educação integral, concebe-se o ser humano na sua totalidade, que, de acordo com a BNCC, Brasil (2017, p. 14) “é a educação voltada para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.”

A escola tradicional tinha como preocupação a formação cognitiva do indivíduo, não se importando com os outros aspectos de seu desenvolvimento. Se uma criança não ia bem, é porque não estava preparada, era reprovada quantas vezes fosse necessário até que acabava por desistir de estudar, por se sentir incapaz de acompanhar o que a escola exigia. Diferente disso, hoje se concebe o indivíduo como um ser em construção. Olhamos para cada criança, como um ser único e isso torna a escola mais humana. Tornar a escola mais humana significa considerar cada pessoa na sua individualidade, fazê-la se sentir especial. Isso está presente no texto da BNCC, Brasil (2018, p. 14), quando explica que a educação integral está comprometida com “a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, e também com os desafios da sociedade contemporânea”.

Na minha prática como gestora, cada criança e adolescente são conhecidos pelo nome, são acolhidos “todos os dias” com um “bom dia” ou uma “boa tarde”. A direção, equipe pedagógica, professores e funcionários conhecem cada criança e cada adolescente e são capazes de emitir um parecer sobre eles. É a técnica do “acolhimento”. Olhar para cada um que chega, cumprimentar, perguntar, elogiar pequenas coisas como um laço diferente no cabelo, um tênis novo, falar sobre o time que jogou no dia anterior, comentar sobre a festa de aniversário ou indagar sobre a irmãzinha que nasceu... faz parte da rotina. Quando chega na sala de aula, o aluno também é acolhido de forma carinhosa

pelo professor, que se alegra com sua presença, tratando-o com consideração e respeito.

Penso também que a criança ou o adolescente têm de se sentir pertencente ao lugar onde está. Para isso, utilizamos da pedagogia sistêmica, que permite perceber as pessoas não como indivíduos isolados, mas como parte de uma estrutura inter-relacionada, na qual crianças e professores estão conectados com suas famílias de origem (HELLINGER, 2003). Dar ao indivíduo a oportunidade de se conhecer (autoconhecimento), se gostar (amor próprio) e se valorizar é uma missão valiosa dentro da escola. Por isso, trabalhamos com aulas dinâmicas e interativas, fazemos rodas de conversa, debates, reuniões e pequenas assembleias, onde todos têm o direito de se manifestar e emitir opiniões. Atendemos aos gestos de tristeza e isolamento da criança, mostrando preocupação com ela e com seus sentimentos, levando-as a perceber o verdadeiro interesse não só quando tirou uma nota baixa, mas principalmente quando está deslocada ou afastada do grupo. O trabalho de integração e pertencimento ao grupo é um exercício diário. Quando notamos que uma criança ou adolescente está sendo excluído do grupo, a turma é chamada para conversar e refletir sobre o tratamento que estão dando ao colega e como podem contribuir para incluí-lo no grupo. A preocupação com a emoção e afetividade de cada estudante favorece muito o seu processo de aprendizagem, como afirma Piaget: “O afeto é uma condição importante para a aprendizagem e que o desenvolvimento da inteligência caminha ao lado do desenvolvimento e das experiências afetivas de um indivíduo (SILVA, 2008, p. 136).

O colégio onde Furini exerce o papel de gestora funciona com turmas seriadas e também com aulas integradas no contra turno. A experiência com as aulas integradas fortaleceu os laços de amizade entre os alunos de turmas diferentes. Onde antes havia os pequenos grupos e “panelinhas”, hoje há alunos do sexto ano realizando trabalhos com alunos do Ensino Médio e turmas que antes eram rivais hoje se gostam e se respeitam. Com isso, aumentou o círculo de amizade

dentro e fora da escola, participando de festas e jogos dentro da comunidade. Eliminamos as pequenas desavenças entre grupos. Além disso, esses alunos são beneficiados com aulas como Música, Libras, Espanhol, Treinamento Esportivo, Inglês, Dança, Pesquisas, etc. As aulas integradas levam à formação da autonomia, da descoberta das próprias potencialidades e capacidades.

Os alunos com dificuldades ou deficiências são tratados em sua individualidade com aulas de reforço, metodologias diferenciadas e adaptações curriculares, aumentando o seu grau de compreensão dos conteúdos e fazendo-os se sentir capazes dentro de suas limitações, aumentando muito a autoestima. Sem contar o benefício para os demais alunos que aprendem a conviver com a diversidade e respeito à individualidade, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -Lei nº 13.146/2015 – disposto na BNCC Brasil (2017, p. 16).

A avaliação praticada na gestão para a formação integral é formativa. Esse tipo de avaliação se encontra em uma das ações citadas no documento da BNCC, Brasil (2017, p. 17), “onde sugere que se aplique nas escolas essa forma de avaliação, levando em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. A avaliação formativa leva o aluno a perceber sua evolução e não somente seu erro. Fazemos uso de avaliações escritas, orais, com uso dos recursos tecnológicos, apresentação de seminários, debates, produção textual, provas on-line, simulados realizados em grupos de pesquisa e discussão, trilhas pedagógicas, cadernos de atividades. Esses são alguns dos recursos utilizados para que o aluno tenha a oportunidade de mostrar seu conhecimento e desempenho nas diversas disciplinas.

As questões de indisciplina são tratadas de modo reflexivo desde a Educação Infantil, levando a criança a pensar sobre o sentimento de magoar ou machucar o outro e que benefícios e consequências isso

poderá trazer. Busca-se conversar sobre o fato ocorrido, permitir extravasar a raiva, a tristeza, o choro e no final fazer a conciliação, ou seja, resolver os conflitos no momento em que ocorrem com respeito e consideração ao outro, sempre tendo como base o diálogo e nunca a agressão. Essa forma de tratar a indisciplina faz com que o colégio se destaque na região por apresentar um ambiente agradável de convivência, onde os conflitos acontecem e são resolvidos e nunca protelados. Apoiamo-nos nas ideias de Goleman (2011), que afirma: “A escola é um espaço que propicia a vivência de aprendizagens que formam sujeitos autônomos, acolhedores das diferenças e diversidades, e que mesmo lições negativas vivenciadas pelo indivíduo, que tragam sofrimento e tristeza, podem ser transformadas em lições de aprendizagem”. Porém, entendemos que, para que ocorra essa aprendizagem, é necessária a atuação do adulto para mediar a situação de conflito e desenvolver atitudes de coragem, tolerância, compreensão, empatia, autocrítica e tantas outras necessárias ao desenvolvimento e formação do indivíduo. “O professor é o grande mediador desse processo dinamizador da educação socioemocional” (GOLEMAN, 2011). Esta abordagem é reforçada pela nona competência da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. (BRASIL, p. 10).

Outra ação que consideramos de maior importância para a promoção da educação integral é a relação entre família e escola. A relação com as famílias acontece sempre que necessário, com convites às reuniões e aos eventos realizados pelo colégio e convocação nos casos mais graves. Quando uma criança está apresentando baixo rendimento, primeiro observamos se a falha não está na escola, na metodologia do professor. Só em último caso é que chamamos a

família para compartilhar o problema e buscar juntos uma solução. A escola deve ter bem claro o seu papel na formação do indivíduo. Para Cortella (2016), a função da escola é escolarização: é o ensino, a formação social, a construção da cidadania, a experiência científica e a responsabilidade social. Mas quem faz educação é a família. O mesmo autor afirma que a escola e a família sozinhas não conseguem ou podem ter muita dificuldade na formação dos jovens e explica:

Uma escola que busca trabalhar isoladamente não terá sucesso, uma família que busque fazê-lo assim também não o terá. A criança não está o tempo todo na escola nem com a família. Isso exige uma parceria estratégica, com o envolvimento da família no projeto pedagógico da escola. (CORTELLA, 2014, p.105-106)

Cortella ainda afirma que “Existe a necessidade de escola e família se colocarem de braços dados nessa tarefa.” E para que tenhamos sucesso na interação, é preciso que a escola tenha muita clareza do seu papel na formação do indivíduo e delegar às famílias a sua função, inclusive orientando os pais nas suas dúvidas sempre que necessário. Nas palavras de Cortella (2014, p. 99), “é preciso que em ambas as dimensões haja humildade pedagógica para se saber que nem sempre, sozinho, se sabe o que fazer, tendo em vista a velocidade das mudanças e o distanciamento que algumas tecnologias acarretaram”. A formação do indivíduo nas dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural deve constituir um projeto coletivo de integração e responsabilidade da família e da escola. Somente a parceria entre as duas instituições poderá promover a formação integral da criança ou adolescente.

Desenvolvemos muitas maneiras de se trabalhar a formação integral, como avaliar o conhecimento prévio de cada aluno, utilizar diversas metodologias em uma mesma aula, organizar a sala de aula de maneiras diferenciadas para que todos tenham oportunidade de conviver com os diversos grupos, elaborar atividades para privilegiar todos os tipos de inteligências, fazer adaptação curricular para os alunos com distúrbios ou dificuldades em alguma disciplina. E esse

trabalho é realizado de modo conjunto por todos os que integram a comunidade escolar. E o meu papel como gestora é conduzir, motivar e apoiar cada ação. As decisões sempre são tomadas em equipe de forma democrática e participativa. Esse processo é denominado por Lück (2006, p. 23) como autonomia pedagógica. A autora afirma que “essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autonomia sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia. A mesma autora afirma que “a autonomia é um processo aberto de participação do coletivo da escola, na construção de uma escola competente, em que seus profissionais assumem as responsabilidades e prestam contas e seus alunos têm sucesso”. (LÜCK, 2006, p. 107).

Também é válido ressaltar que no papel de gestora, Furini tem a preocupação de acompanhar todo o processo pedagógico de perto, realizando momentos de encontros quando os professores apresentam o desenvolvimento e dificuldades das turmas e de cada aluno. Momentos também com as turmas, em que os alunos podem avaliar o funcionamento da escola como um todo, proporcionando um ambiente democrático no qual todos têm voz. Procura buscar um conhecimento pedagógico amplo para compreender as dificuldades e agir de modo a saná-las. Não esquecendo também que a postura pedagógica como gestora deve ser realizada com autoridade, pois considera isso extremamente necessário para manter o compromisso e comprometimento da equipe, afinal, todo trabalho só terá êxito quando todos tiverem um mesmo objetivo e organização, no qual exista disciplina e ordem. Manter a motivação da equipe também é uma tarefa importante para o gestor, afinal, uma equipe motivada e satisfeita pode promover uma formação de qualidade no ambiente escolar.

Portanto, consideramos que o gestor escolar exerce um papel fundamental no sucesso da educação integral. Essa gestão deve ser autônoma e democrática, como defendida por Lück (2006, p. 117),

“porque se entende que essas são as características que a cultura da escola deva ter para que possa promover a formação para a cidadania numa sociedade democrática”. Cabe ao gestor desenvolver uma nova mentalidade e atitudes que transformem a realidade de nossas escolas tanto públicas quanto particulares. Percebemos que, em todas as experiências de gestão e observando outras realidades em escolas diferentes, o trabalho do gestor é a chave para o sucesso da instituição escolar.

Ao compartilhar a experiência de Furini em gestão escolar, temos o objetivo de mostrar uma prática de sucesso que pode ser implantada em qualquer instituição que queira promover a formação integral de crianças e adolescentes. Um trabalho realizado com base no amor e no desejo de fazer uma educação de qualidade com resultados positivos para o aluno, para a comunidade escolar e para a sociedade.

### **Considerações finais**

Promover educação integral, aliando cognição e afetividade, de acordo com os pressupostos teóricos e encaminhamentos atuais, exige muito mais do que simplesmente colocar em práticas orientações advindas de documentos norteadores do trabalho docente, é preciso ir além.

A motivação e o desejo de se pensar diferente, de se fazer diferente promovendo alterações significativas nos contextos da escola e das salas de aula na observância do atual público imerso em contextos tecnológicos cada dia mais avançados é um grande passo para que as ressignificações nas práticas pedagógicas ocorram para fortalecer uma educação integral nos dias de hoje.

Para isso, o papel do gestor escolar é fundamental e capaz de promover ideias e motivações dos grupos que, juntos, farão o

movimento criativo e inovador para uma reconstrução de novos espaços de aprendizagem para a escola contemporânea.

Imersos em atividades que fortaleçam essa reconstrução, a partir de construções coletivas entre os professores e equipes pedagógicas, e fundamentada em pesquisas científicas, a escola pode e deve ser ressignificada para que se atenda a atual demanda contemporânea, que é a de se promover uma educação, de fato, integral, que colabore para que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham sua vida cidadã ativamente pronta e, mais que isso, sejam pessoas felizes, pois isso também é papel da formação escolar.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorin. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação.** Disponível em <[http://www.teleminiweb.com.br/Ciencias/Artigos/afet\\_cognicao.pdf](http://www.teleminiweb.com.br/Ciencias/Artigos/afet_cognicao.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 15/2017.** Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, de 21 dez. 2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/45901-2017-pareceres-do-conselho-pleno>>. Acesso em: 08 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral**. Disponível em < >. Acesso em: 10 set. 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Revista crescer/globo.com**. Disponível em <<http://revistacrescer.globo.com>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

FERNANDES, Domingues. Universidade de Lisboa, 2009, Livraria Profedições, página da Educação Online.

FILVOCK, F. Solange; TEIXEIRA, F. Cristina. **Análise da relação homem natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas transversais: Educação Ambiental: Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-066-TC.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HELLINGER, Bert. **Ordens do Amor**: um guia para o trabalho com constelações familiares. São Paulo: Cultrix, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo escolar por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 200p.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Série: cadernos de gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série: cadernos de gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas, Coleção Mídias contemporâneas**. Proex/UEPG, 2015.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora *et al.* **Falemos de sentimentos:** A afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos:** etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2008.

SILVA, Elisabeth R. da. **As relações entre cognição e afetividade em LA:** a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Sóletras*, São Gonçalo, ano 8, n. 15. p. 133-140. jan./jun. 2008.

SILVEIRA, A **Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar:** O Afeto na Relação Aluno-Professor. Disponível em <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Educação Integral, Tempo Integral E Paulo Freire: Os Desafios Da Articulação Conhecimento-Tempo-Território.** Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>>. Acesso em: 26 fev. 2019.



# EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS QUE INSTRUMENTALIZAM CRIANÇAS PEQUENAS

Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado

---

## Introdução

As reflexões apresentadas nesse trabalho são decorrentes de orientações realizadas com (as) acadêmicas do curso de Pedagogia, no momento do estágio de docência na Educação Infantil. Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), o Estágio Supervisionado passa a primar por uma formação que articule à docência, a gestão educacional e a pesquisa. Para tanto, para que ocorra a efetivação do Estágio Supervisionado, faz-se necessário que ele seja teórico-prático, que haja um mergulho na realidade social e que busque uma práxis transformadora (ALMEIDA, 1994).

É nessa realidade que o futuro professor terá a oportunidade de avaliar a formação que está recebendo no curso e fazer desse momento um ponto crucial para sua reflexão, e não apenas um treinamento sobre o cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, prevê que

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

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

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL,1996, art. 61).

Se o curso tem por função preparar o professor para a prática, é necessário, então, que se preocupe. Praticar, segundo o dicionário, significa “[...] fazer; realizar algo, objetivo ou ação” (FERREIRA 1988). A educação é uma prática social, mas não fala por si mesma. Ela exige uma relação teórica. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis) (MARX apud PIMENTA, 2002). Assim:

O objetivo da atividade prática é a natureza. A finalidade dessa natureza é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade do sujeito ou dos sujeitos que a engredaram com sua atividade subjetiva, mas que sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem como um ser social (VASQUEZ, 1968, p. 194).

Nesse sentido, o homem, além de conhecer e estabelecer um fim, necessita de uma ação que promova mudanças. Se essas transformações não estão ocorrendo nos cursos atuais, é necessário repensar a formação do professor. Essa deve contribuir para o ensino, núcleo central do trabalho docente, e resultar nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos para estes se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização (PIMENTA, 2002).

Assim, o Estágio Supervisionado “[...] deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão [...]” (PIMENTA, 2002). É o momento de planejar e articular todo conhecimento adquirido com a prática que se vivenciará, sempre em um processo dialético.

Enfim, o planejamento é essencial para a efetivação do Estágio Supervisionado. “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas [...]” (VASCONCELLOS, 2000). É fundamental planejar ações no Estágio Supervisionado que vão além do controle técnico que o acompanha ao longo dos anos. É necessária superação do preenchimento de fichas e documentos que muitas vezes não propõem uma nova ação.

Vale ressaltar que o estágio de docência na Educação Infantil identifica que ainda se prioriza “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental, valorizando muito mais o que está por vir do que o momento presente. Deixa-se de lado a vivência da criança, suas necessidades e a importância do brincar em favor de um processo de alfabetização mal compreendido, onde só haverá êxito se a criança estiver com um caderno um lápis na mão. Esquecem que brincar, falar, correr e interagir com seus amigos são o próprio processo de alfabetização e não pré-requisitos para o mesmo.

É consensual entre os educadores que a criança necessita de rotina, aqui entendida como a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, mas que essa não deve acontecer apenas priorizando o cuidado, o sono e a higienização. A Educação Infantil deve ser pensada como um espaço para instrumentalizar e promover o desenvolvimento das crianças.

No entanto, os relatos das acadêmicas sobre suas observações nos CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil), no que se refere à rotina, indicam práticas e atividades que pouco poderiam acrescentar para promover o desenvolvimento de aptidões humanizadoras daquelas crianças.

Precisa-se urgentemente pensar sobre a criança pequena e assegurar a importância de um bom trabalho que respeite suas especificidades. A emergência de tratar tais questões motivou a realização de estudos iniciais e reflexões sobre o tema da Educação Infantil buscando compreendê-la como espaço de aprendizagens que instrumentalizam especificamente as crianças pequenas.

## A Educação Infantil: algumas considerações

Pensar a história da Educação Infantil no Brasil é pensar uma trajetória marcada por muitas desigualdades e com prioridades claras de assistencialismo. A concepção de assistencialismo é muito notada na virada do século XVIII, quando crianças pobres eram deixadas na roda dos expostos. Nesse espaço, essas crianças eram acolhidas e lá permaneciam até por volta dos sete anos, em alguns casos, até os 12 anos.

Segundo Marcílio (1997, p. 74), existia uma organização de todos os pertences que a criança trazia consigo, para que fossem guardados independentemente da condição em que estivessem. Toda essa organização era concebida como uma rotina no recebimento da criança.

Na definição do dicionário, rotina é “caminho já trilhado e sabido; costume; hábito; prática constante [...]” (Silveira Bueno, 2000, p. 689). Logo, a ideia de rotina conferida à Educação Infantil permanece e é positiva. Porém, não pode ficar restrita ao cuidado e às exigências institucionais. Essa rotina deve ter intencionalidade e ser planejada. Prieto E Lima [2015?] demonstram bem essa situação:

Portanto, em todas as atividades provocadas de aprendizagem e de um pleno desenvolvimento cultural da criança na creche, a figura do adulto é primordial e precisa ser continuamente repensada, especialmente, quando a referência é o professor das crianças, além dos demais educadores que lá trabalham (merendeiras, diretor, auxiliares de serviços gerais, dentre outros profissionais) (PRIETO E LIMA [2015?])

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Lei nº 9.394/96)

Embora a Lei apresentada seja de 1996, ficam ainda muitas dúvidas quanto aos objetivos a serem atingidos. O desenvolvimento da criança em todos os aspectos apresentados na legislação está sendo atingido?

Para desenvolver todos esses aspectos apresentados na referida Lei (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), faz-se necessário pensar a Educação Infantil deixando seu caráter assistencialista de lado e tencionar uma educação que promova o desenvolvimento humano. É no pensamento de Leontiev que se encontra respaldo para tais considerações, quando esse autor afirma que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 301).

Ao buscar superar a visão assistencialista, a Educação Infantil precisa ter clara a verdadeira função da escola, que é a de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente. Ao pensar nessa criança pequena, reforça-se que não se trata de antecipar conteúdos, mas sim conhecimentos clássicos que não fazem parte do seu cotidiano e que devem fazer parte da aprendizagem das crianças.

Ao chegarem ao Ensino Fundamental, notam-se ainda crianças sem ou com pouca noção de lateralidade, de organização espacial, de envolvimento e respeito com o outro. Há crianças que no 1º ano não conseguem tirar sua agenda da bolsa, dobrar sua blusa, organizar

sua carteira. Sim, carteira, pois é assim que são recebidas nessa fase escolar. Seus pezinhos ficam balançando por não alcançarem o chão.

Para Chaves (2008), (quantas) muitas intervenções pedagógicas seriam possíveis com organização, sistematização e elaborações humanas mais apropriadas para que, mesmo em meio as situações mais adversas, se pudessem vislumbrar as possibilidades de êxito.

Ao que parece, mudanças só ocorrerão quando os professores tiverem clareza do seu trabalho e de como se efetiva uma prática educativa capaz de instrumentalizar quem ensina e quem aprende. É necessário que haja, por meio das políticas educacionais, a valorização inicial e, não menos importante, a formação continuada. Professores instrumentalizados serão capazes de instrumentalizar cada vez mais e melhor suas crianças.

## **A criança na Educação Infantil**

Pensar as especificidades das crianças da Educação Infantil é ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho nessa etapa de ensino. Entender um pouco sobre a criança pequena ajudará favorecer o processo ensino-aprendizagem, organizando-o com atividades que sejam capazes de instrumentalizá-las, evitando-se, assim, o espontaneísmo.

Para Martins (2010, p. 70) “[...] a idade pré – escolar representa um importante período para a preparação e construção da atividade humana no rigoroso sentido do termo, ou seja, da atividade antecedida pelo planejamento.” Planejar ações pensando no momento em que a criança está, e não no momento em que chegará. Vale lembrar que existe uma forte tendência por parte dos professores caracterizada pelo pensamento de “preparar” essa criança para o 1º ano, o que muitas vezes resulta em esquecer-se do momento vivido. A essa criança de

idade pré – escolar é necessário propor atividades com mediação do professor. É nessa idade que a criança se esforça para agir como um adulto, e há uma grande valorização para tudo o que lhe dê sentido.

Martins (2010, p. 71) apresenta algumas aquisições significativas da criança pequena:

- Autonomia psicomotora;
- Domínio operacional sobre os objetos;
- Ampliação do repertório verbal;
- Elaboração de ideias;
- Apropriação do pensamento empírico;
- Ampliação de inserção social;
- Percepção de alteridade em relação aos outros;
- Formação da autoconsciência;
- Estabelecimento de conexões primárias entre ideias e realidade objetiva (plano abstrato e plano objetivo);
- Subordinação das ações às finalidades específicas (conexões entre ação e seu para quê);
- Construção de motivos primários para as atividades realizadas (conexões entre a atividade e seu porque) (MARTINS, 2010, p.71).

Assim, as atividades do pré-escolar não são pré-requisitos para a alfabetização, elas são a própria alfabetização. É necessário que se organize o ambiente favorecendo o desenvolvimento e ampliando suas aptidões. Para tal finalidade, a criança precisa sentir-se como sujeito envolvido nessa organização. A comunicação com seus pares é fundamental para que seu pensamento possa ser organizado.

É necessário que se ofereça o que há de mais belo e elaborado para as crianças, pensando na organização das salas, em boas músicas, na rotina que respeite a especificidade da idade e brincadeiras com intencionalidade para que se desenvolva cada vez mais a imaginação

e a criação. É preciso apresentar o belo para que se possa perceber o desenvolvimento.

Percebe-se que existe uma ruptura entre o trabalho desenvolvido na educação infantil e o que é desenvolvido no ensino fundamental, como se não houvesse continuidade. A criança chega a um ambiente novo (geralmente maior), com organização diferente, com momentos para o brincar, e com a condição de que esses momentos ficarão cada vez mais escassos. A criança vai, aos poucos, deixando de ser criança.

O professor, tendo como meta principal as atividades educativas, acompanhará o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Mukhina (1995, p.166) corrobora quando fala da mudança da atividade principal, pela qual a criança vai passando de forma muito natural:

O pré - escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras. A criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares. Para o adulto, o estudo é algo muito diferente do jogo. Influenciada pelo adulto, a criança vai mudando de atitude: o estudo passa a ser algo desejado. Ao mesmo tempo cresce sua capacidade de aprender.

Tendo em vista que, nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança passa a descobrir de maneira gradual o universo sistemático da aquisição do conhecimento disposto nas diversas disciplinas que compõe o currículo, é importante que este processo ocorra de maneira 'fascinante', impulsionando-a a se sentir sempre mais uma investigadora do seu próprio aprendizado. Para tanto, o respeito à infância é um elemento que deve ser cuidadosamente considerado na seleção e na organização dos conteúdos de ensino. Além disso, é importante que estes sejam significativos e atraentes para o aluno, despertando o seu interesse que, segundo Rays (1989), está diretamente relacionado à aproximação com a realidade social do aluno.

Esta é, portanto, a principal razão porque a seleção de conteúdos não pode ser um ato individual de cada professor. Ao contrário, deve ser efetivada coletivamente na ciência de que os alunos deste nível de escolarização devem ser tratados como crianças e não apenas como estudantes, como enfatiza Kramer (2007). Desta forma de agir, emana a garantia de que os alunos sejam atendidos nas suas necessidades de aprender e brincar (KRAMER, 2007). É necessário que haja tranquilidade, continuidade e respeito às crianças. Cabe a escola sistematizar o conhecimento científico não deixando de lado a alegria das crianças. Quando brincam, as crianças aprendem e são felizes, e assim, com certeza, aprendem mais e se desenvolvem mais.

### **Formação do professor para atuar na Educação Infantil**

A promoção de práticas em sala de aula, comprometidas com o conhecimento acumulado historicamente e que instrumentalizam crianças, necessita que os professores sejam instrumentalizados (CHAVES, 2008). É necessária uma fundamentação sólida para que os professores não se pautem apenas na reflexão.

Na acepção de Chaves (2010), o investimento na formação dos professores é o ponto decisivo de toda a mudança no campo educacional considerando melhorias reais, ou seja, para além da reforma estrutural, permanecem as demandas relativas à melhoria e à superação das dificuldades relativas ao trabalho pedagógico que aí se desenvolve. Destaca-se a importância de uma formação docente que prime pela consideração e respeito à criança como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias.

A fundamentação do professor da Educação Infantil deve fazer com que ele consiga ver a teoria cristalizada em sua rotina, na sua organização, no seu planejamento e na maneira como vai mediar o processo ensino – aprendizagem. Martins (2007, p.14) afirma que

“[...] contradições e fragmentações no exercício da docência geram um esvaziamento dos valores educacionais de referência [...]”.

O professor comprometido com o conhecimento acumulado historicamente possibilita o desenvolvimento e favorece o processo de humanização. A esse respeito, Facci (2004) também mostra a importância do professor ir além das necessidades dos alunos.

Não compete ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa; o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi constituída, isto é, a partir da própria experiência, mas ele tem que gerar novas necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada e crítica da realidade social (FACCI, 2004, p. 245)

Não se pode negligenciar os cuidados com as crianças, contudo, é fundamental ter como metas principais as atividades educativas concebidas em uma proposta de ensino que respeite as características de cada idade e que deve ser entendida pelos professores que trabalharão com as crianças pequenas.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, buscou-se apresentar e discutir a relevância do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia para que se atinja verdadeiramente uma transformação, considerando todo o processo, principalmente as especificidades da criança pequena.

As discussões sobre “o quê” e “como” trabalhar na Educação Infantil se fazem presentes no nosso cenário educacional. Nesse sentido, é preciso buscar a superação das ações de cuidado (ou do “apenas cuidar”), que marcam um caráter assistencialista e espontaneísta da educação infantil.

Não se pode negligenciar os cuidados, contudo, é fundamental ter como meta principal as atividades educativas concebidas numa proposta de ensino que respeite as características de cada idade, e que essa proposta seja entendida por professores e professoras que irão trabalhar com essas crianças.

Na Educação Infantil, não se deve antecipar conteúdos do 1º ano do Ensino Fundamental. Existe muito o que se trabalhar antes de colocar cadernos nas mãos das crianças. O que se pode fazer é antecipar conhecimentos, e não conteúdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. In **Cadernos de Pesquisa**. n. 93. São Paulo: 1994.

BRASIL. (1996). **Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário da União, ano CXX-XIV, n. 248, 23 dez.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2000.

CHAVES, Marta. Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: contribuições da Psicologia Histórico Cultural. In: BARROCO, Sonia Mari Shina; CHAVES, Marta; FAUSTINO, Rosângela Célia (Org.) **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. 21. ed. Maringá: Eduem, 2008.

CHAVES, Suellen da Silva. As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e a organização do trabalho pedagógico: interpretações de professoras de uma escola pública. In: \_\_\_\_ ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - **ENDIPE**, 15. 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo horizonte, 2010. 1 CDROM.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP; Autores Associados, 2004. – (Coleção formação de professores).

FERREIRA, A.B de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In:\_\_\_\_ **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª edição. Brasília: MEC, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, 1978.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores).

PRIETO, Mariana Natal; LIMA, Elieuzza Aparecida de. **A organização do tempo e do espaço na creche:** respeitando a importância da documentação e expressão das linguagens infantis. Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Marília, SP: Mimeo, 2015.?

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. **Cadernos Didáticos do Curso de Pós-Graduação em Educação – CPGE.** Caderno nº 1. Universidade Federal de Santa Maria: RS, 1989, p. 21-31.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7 ed. São Paulo, 2000.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev S. **Criação e imaginação na Infância: ensaio psicológico**: livro para professores; apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Ensaios comentados.



# REAGREGANDO A APREDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa

Sergio de Mello Arruda

Marinez Meneghello Passos

Rodolfo Fiorucci

---

## Introdução

No presente capítulo, que se configura como parte de um estudo maior sobre o processo de aprendizagem utilizando redes de interação e que possui resultados publicados em outros textos, buscamos capturar situações emergentes que possibilitem a análise do emaranhado de relações estabelecidas para o aprender.

Neste momento, especificamente, propomos, em linhas gerais, uma primeira tentativa de traçar um arcabouço teórico para a aplicação da teoria ator-rede na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, sem, contudo, estabelecer um dogmatismo teórico-metodológico, porém buscando inspirações para uma abordagem mais ampla do aprender.

São utilizados como principais referenciais teóricos os trabalhos de: Latour, dos quais foi extraída a essência da teoria ator-rede e a inclusão dos não humanos nas redes de relação; Deleuze e Guatarri, de onde levantamos o entendimento que o conceito de rizoma traria à teoria ator-rede maior dinâmica e mobilidade e, por fim, Maturana e Varela e Varela, em que se buscaram, ainda em complementaridade à teoria ator-rede, as ideias de organização, auto-organização e autocriação.

Em síntese, foram geradas aproximações entre os principais conceitos desses autores, convergindo para a elaboração de um entendimento de complementaridade para a análise do tecido social.

Desta forma, a escrita proposta tem a seguinte organização: na primeira seção chamada 'Sobre a sociedade e a aprendizagem', objetiva-se delinear o que será considerado aprendizagem e o papel do ambiente social nesta construção; na sequência, na seção 'Sobre tessituras e redes' procuramos expor as principais ideias sobre a teoria ator-rede e os diálogos possíveis com outros teóricos; na continuidade, inserimos a seção intitulada 'Sobre a formação integral nas redes de aprendizagem', na qual elabora-se uma reflexão de como é possível pensar na integralidade do sujeito a partir da teoria ator-rede; por fim, trazemos nossas considerações conclusivas a respeito desse processo.

## **Sobre a sociedade e a aprendizagem**

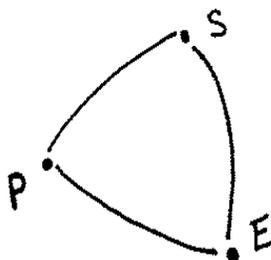
A busca por compreensão sobre o processo de aprendizagem não é recente, há muito tempo existe uma preocupação em entender como os atores envolvidos na execução dessa tarefa desempenhavam seus papéis e quais eram os resultados dessas ações. Além disso, constata-se que na passagem do século XIX para o século XX o ensinar e o aprender já eram tema de estudo de autores de várias áreas.

Uma síntese das teorias da aprendizagem foi elaborada por Moreira, nela tem-se mais de uma dúzia dessas teorias, que foram significativas para a construção deste campo do conhecimento ao longo do século XX. Para facilitar a compreensão o autor agrupa as teorias da aprendizagem em três categorias específicas: a comportamentalista;

a humanista; a cognitivista, fato que já demonstra a complexidade<sup>5</sup> sobre o tema do ensino e da aprendizagem, que envolve áreas como a Psicologia, Educação, Sociologia, Biologia, Filosofia, entre outras.

Existem tentativas, como a de Chevallard, de elaborar modelos didáticos que simplifiquem a representação do processo de aprendizagem, apontando seus principais personagens. O modelo apresentado pelo autor (Figura 1) é composto por um saber a ser ensinado (S), um professor que ensina (P) e um estudante que aprende (E).

**Figura 1:** Triângulo didático de Chevallard



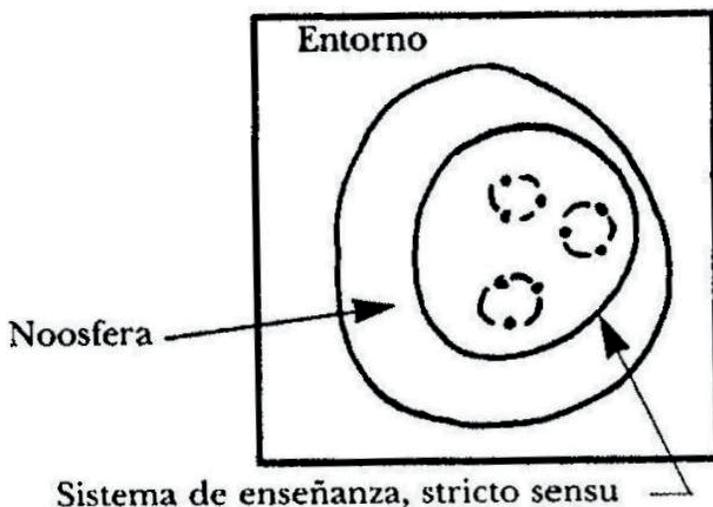
**Fonte:** (CHEVALLARD, 2005)

Contudo, o próprio autor percebeu a necessidade de aperfeiçoar este modelo, observando que existe, no processo de aprendizagem, mais complexidade de circunstâncias que apenas a relação Professor-Estudante-Saber, e elabora, também, o seguinte modelo (Figura 2):

---

<sup>5</sup> Considerou-se, na utilização da palavra complexidade, a definição do dicionário Houaiss: substantivo feminino, qualidade do que é complexo. Da mesma forma a definição de complexo também segue o dicionário Houaiss: adjetivo e substantivo masculino, diz-se de ou conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos.

**Figura 2:** Modelo de Sistema de Ensino de Chevallard.



Fonte: (CHEVALLARD, 2005)

Neste caso, o autor indica no centro vários triângulos didáticos, como o mostrado anteriormente, contudo ao redor dos triângulos didáticos existe o que o autor denominou por “Noosfera”, que seria a responsável pelo funcionamento do sistema didático e na qual se encontram atores institucionais e não institucionais que influenciam os triângulos didáticos.

Em convergência, partindo de outros pressupostos, aparecem pensamentos de autores que, da mesma forma, percebem a influência do contexto social nos processos de aprendizagem, entre eles: Althusser; Freire; Bourdieu e Passeron, com teorias importantes para a percepção de diversos outros elementos políticos ou estruturais que influenciam o processo de aprendizagem.

Também, no mesmo sentido, alguns autores apontam a aprendizagem como social, ocorrendo em comunidades de aprendizagem. Tais autores partem do pressuposto da não trivialidade do fato de sermos seres sociais e atribuem centralidade a esse fato,

no processo de aprendizagem. É perceptível que as comunidades de prática são informais e disseminadas, permeando nossa vida e existência em uma dinâmica de pertencimento e afastamento corroborando para a aprendizagem. Não é possível, segundo esta ideia, imaginar a aprendizagem isolada de tudo e de todos, uma vez que a sociedade nos impele a reagir diante de necessidades postas, sejam elas familiares, profissionais, de convívio, permeados sempre por comunidades de aprendizagem (WENGER, 2013).

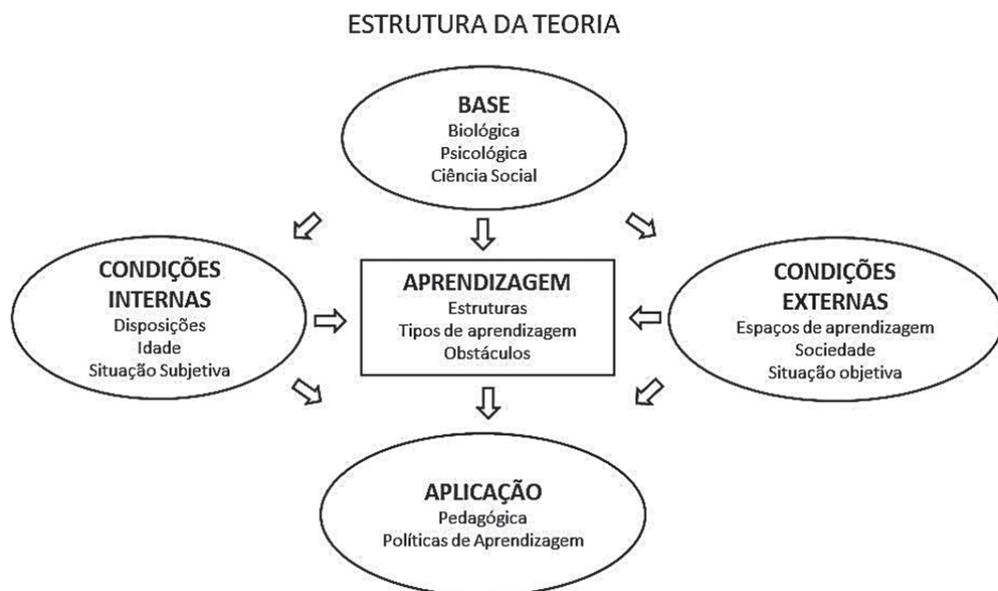
De forma semelhante Novak, citado em Moreira (2011), reforça o aspecto social da aprendizagem, baseando-se nos estudos de Schwab, que introduz a ideia de existência de lugares comuns na Educação: o aprendiz, o professor, a matéria de ensino e a matriz social. Novak adapta e acrescenta elementos, resultando em o que ele chamou de elementos da Educação: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação.

Cabe afirmar que não se deseja aqui desconsiderar o fato de que a aprendizagem ocorre em nível individual, muito pelo contrário, os estudos de Corrêa, Passos e Arruda e Passos, Corrêa e Arruda (2017), mostram os caminhos internos pelos quais o estudante desenvolve recursos e ferramentas de autorregulação e metacognição, tais como: monitoramento e avaliação de seus processos de aprendizagem, e replanejamento de suas estratégias. Contudo, o que se percebe, principalmente, em ambientes de educação formal, é a disseminação majoritária de uma perspectiva individual da aprendizagem, que atribui exclusivamente ao sujeito o processo de aprendizagem, desconsiderando interferências externas a ele.

Por conta disso, adotamos doravante a perspectiva de aprendizagem de Illeris, que a define como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento”.

Illeris (2007) apresenta sua teoria sintetizada na Figura 3, demonstrando um processo pautado em conexões, dentre as quais, na parte superior está presente a base de conhecimento utilizada na teoria, à esquerda estão presentes as condições internas, à direita as condições externas, no centro as características da aprendizagem e na parte inferior as aplicações desta teoria.

**Figura 3:** Áreas envolvidas na aprendizagem e conexões mútuas.



**Fonte:** (ILLERIS, 2016)

O autor, ao defender a amplitude da definição de aprendizagem, nos mostra a complexidade do processo:

Em minha opinião, é extremamente importante trabalhar com uma compreensão de aprendizagem tão ampla e aberta, em princípio porque é impossível manter as fronteiras entre o que é aprendizagem e o que é, por exemplo, socialização ou terapia, e na prática porque é apenas quando todos os elementos entram

em cena, é possível discernir conexões e padrões de interação importantes.

Desta forma, explicitamos que ao redor do processo de aprendizagem orbitam situações intrínsecas e extrínsecas ao sujeito que aprende, contudo, são nas situações extrínsecas, que focamos nossas atenções.

## **Sobre tessituras e redes**

O que se tentou anteriormente foi elaborar uma breve exposição do que alguns pesquisadores vinculados à área de Ensino consideram por aprendizagem e as características, principalmente, sociais deste processo. No entanto, a despeito da contribuição destes autores, que são extremamente relevantes, torna-se necessário um aprofundamento na concepção do que se considerará por social.

Não se pretende caminhar no sentido do dogmatismo ou ser tributário fiel a uma concepção teórica específica, ao contrário, tenta-se o exercício de colocar lado a lado vários referenciais que tragam a possibilidade de inspiração, sem preocupação com o ineditismo, mas com os fluxos e as conexões que possam se estabelecer entre eles, e a partir desta teia criada captar um novo emergente, que não é simplesmente a soma das partes, mas sim um conjunto dialógico possível a partir desses referenciais.

Neste sentido, a fim de ilustrar a complexidade do que chamamos por hora de social, a concepção de Deleuze e Guatarri de rizoma é fundamental. Os autores tomam emprestado o conceito de rizoma da Biologia e apropriam-se dele na Filosofia, criando uma contraposição ao pensamento cartesiano da Filosofia como uma árvore, apresentando a ideia contrária a um tronco, com galhos e folhas.

O rizoma, na Biologia, é um tipo de estrutura radicular que, por possuir gemas laterais pode se propagar com certa independência em relação à sua origem, como é o caso da grama. Mantendo o mesmo modelo, esses autores utilizam a ideia de rizoma aplicada a elementos sociais, na Filosofia.

Na estrutura rizomática predomina a conectividade, cada ramo representa a multiplicidade presente e agencia-se de forma diversa, não existindo um tronco ao qual todos são tributários. Desta forma heterogênea e orgânica a ruptura não é significativa, pois cada elemento nesta estrutura representa a segmentaridade e a estratificação com múltiplos agenciamentos, que de forma dinâmica constituem uma cartografia de construção e reconstrução constantes, ressignificando o processo de produção nas múltiplas vezes em que é produzido.

De forma semelhante trazemos o diálogo com Maturana e Varela a partir do conceito de autopoiese e os conceitos subjacentes a esse, que auxiliam na compreensão do que se assume por sociedade. Para os autores, a autopoiese remete ao processo de auto-organização que existe na natureza. Nele, “[...] os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de organização autopoietica”.

Os autores, fazendo uso da explicação a nível celular, afirmam que a unidade autopoietica é marcada por uma rede de conexões e interações na medida em que “a característica mais marcante de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como distinto do meio circundante mediante sua própria dinâmica” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 87), predominando portanto a conexão, pois “é a rede de interações em sua totalidade que constitui e especifica as características da célula, não um de seus componentes” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 107).

No processo de interações, além dos elementos internos não se deve esquecer que também está presente um meio, com o qual se trocam “perturbações recíprocas” causando uma “história de mudanças estruturais”. Tal cenário representa uma complexa dinâmica que envolve: a conservação, adaptação e mudança; a combinação de mutabilidade e regularidade; a solidez; a volatilidade adaptativa que o meio exige.

Assim sendo, o que Maturana e Varela (1995) propõem, a partir desta lógica biológica e social, é uma nova ética segundo a qual não se existe sozinho no mundo, só há existência em um meio relacional, e o outro é o elemento junto com o qual devo constituir o mundo. Portanto, os autores buscam oferecer “uma compreensão do ser humano na dinâmica social e nos libertar de uma cegueira fundamental: a de não nos darmos conta de que só temos o mundo que criamos com o outro” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 264).

De forma semelhante, recorre-se a Latour (2012) que, a partir da raiz etimológica e das variações semânticas da palavra, compreende por primeira acepção de social o ato de seguir alguém, e, desta forma, adota a definição de social como “um movimento peculiar de reassociação e reagregação”. Latour em vários momentos enfatiza dentro de sua definição de social a questão do movimento e da mobilidade da ação para criar aquilo que se considera social, por isso propõe o que chama de “sociologia das associações” em detrimento de “sociologia do social”.

Para dar cabo da “sociologia das associações” Latour traz a Teoria ator-rede<sup>6</sup> (ANT), que busca

[...] ‘seguir os próprios atores’, ou seja, tentar entender as suas inovações, frequentemente bizarras, a fim de descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboram para sua adequação [...].

---

<sup>6</sup> Será utilizada aqui a grafia proposta por Latour (2012) a partir do acrônimo ANT (*actor-network theory*).

Ele não quer com isso apenas estabelecer uma crítica à “sociologia do social”, ele crê que ela funciona muito bem quando se trata do que já foi agregado, contudo o que propõe é um deslocamento no sentido de compreender os movimentos que os atores realizam, não ocultando suas ações em um processo sedimentado que se chamou ‘social’. Com isso em mente, as teorias da aprendizagem apresentadas na seção anterior utilizam a noção de social e a importância da sociedade de uma maneira um pouco mais estanque, envolvendo a aprendizagem em um contexto estruturante e homogeneizador. Ele afirma que é como se fosse dito aos atores “não vamos tentar disciplinar vocês, enquadrá-los em nossas categorias; deixaremos que se atenham aos seus próprios mundos”, e assevera que “a melhor solução é rastrear conexões entre as próprias controvérsias e não tentar decidir como resolvê-las” (LATOUR, 2012, p. 44). Assim sendo, não existe uma preocupação, *a priori*, das motivações pelas quais os atores agem, uma vez que eles podem não ter plena consciência do porquê agem, mas considerar as ações por nós que atam as tramas da rede, e desta forma o trabalho seria o de tentar desembaraçar os fios de ações que criaram a tessitura da rede. Não ao acaso a expressão utilizada é ator-rede, desta forma hifenizada, que representa o deslocamento proposto, pois “consiste em desdobrar atores como redes de mediação”, ou seja, o ator com suas ações é ao mesmo tempo ator e rede, a partir das mediações que realiza.

Assim sendo, a ação do ator não é necessariamente movida pela consciência, e mesmo que assim o fosse, ele não representa a fonte da ação “e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção”.

Outra significativa mudança proposta por Latour é uma redefinição do que vem a ser um ator. Grosso modo, pode-se imaginar que ator é aquele que por força da vontade realiza um feito, contudo o autor realiza outro deslocamento no sentido de definir como ator “qualquer coisa que modifique uma situação”, ou seja, o ator precisa fazer diferença na ação de outro nesta rede de relações. Assim sendo, a

partir de agora multiplica-se o número de atores em cena, interagindo constantemente nesta rede, uma vez que pode passar a compor esta rede de associações um amplo conjunto de objetos, chamados de não humanos.

Algum espanto pode tomar conta de quem se vê pensando em objetos do cotidiano agindo em uma rede de associações, contudo, a partir da definição do ator, descrita anteriormente, os não humanos, seguramente, interferem nas ações que ocorrem no cotidiano. Se, por alguma eventualidade, ainda existir resistência em considerar os não humanos como atores, basta imaginar, como faz Latour, a implicação da ausência deles nas tarefas cotidianas, imaginar que: um prego seria batido, da mesma forma, sem um martelo; os alimentos seriam conservados, da mesma maneira, sem a geladeira; ferver a água demandaria o mesmo esforço sem o fogão e a chaleira; um texto seria elaborado, da mesma forma, sem o uso do computador. O que nos remete a considerar que tais atores, sem sombra de dúvidas, interferem no curso da ação dos humanos.

Para aclarar ainda mais este entendimento, basta o exercício mental de imaginar um exército em formação com os soldados repletos de equipamentos, que vão desde dispositivos de comunicação, óculos de visão noturna, armamentos, munições, até tecidos especiais para os uniformes. Esse exército, paramentado, pronto para guerra, está repleto de associações entre humanos e não humanos. Seria possível imaginar que a ação de tal exército seria a mesma se os soldados estivessem despídos de todos os equipamentos? Imaginando-se no cenário indicado, não parece ser razoável pressupor que a guerra teria as mesmas características.

Cabe afirmar que a ANT não atribui aos não humanos a ação no lugar dos humanos, mas sim que tampouco é possível compreender a completude das associações descartando os não humanos. Esta ideia deixa, portanto, a teia de relações ainda mais complexa, pois passa a considerar não apenas o agenciamento que se realiza entre humanos

e humanos, mas entre humanos e não humanos também, fato que aperta, com certa propriedade, a malha do tecido social.

Para elucidar, ainda mais, tais destaques, trazemos à situação um naufrago em uma ilha deserta. Mesmo não existindo humanos com quem ele possa se associar, o naufrago realizará uma ampla rede de associações, com os galhos para construir um abrigo, com a lasca de pedra que se torna um instrumento de corte, com o fogo que o ajudará a cozinhar alimentos e a afastar animais predadores, com utensílios criados para caça etc. Embora não existam outros humanos, a rede de associações encontra-se posta e em constante mobilidade.

Diante de tudo o que trouxemos até o presente momento, cabe um breve esclarecimento: sem a pretensão de esgotar as ideias dos autores citados e considerando o fato de que todos possuem uma densa produção teórica (inviável de ser apresentada neste capítulo), intencionamos realizar uma construção, próxima de uma bricolagem, dos conceitos que dialogam e possibilitam a emergência de novas compreensões. De tal exercício resultou uma premissa: a concepção de rede é fundamental para o entendimento dos processos sociais.

Embora persista o sentimento, como afirmou Latour, em várias ocasiões, que o figurativo de rede não expressa exatamente o que se quer dizer, permanece sendo ele, pelo menos, até este momento, o que melhor representa. Desse estado, torna-se possível, compilando as ideias de Deleuze e Guatarri, Maturana e Varela e Latour, organizar um conjunto de atributos que podem representar a dinâmica de operação das redes e é o que realizaremos para finalizar esta seção.

Como primeiro atributo, pode-se elencar a **ubiquidade**, ou seja, a concomitância da existência em toda a parte, ao menos em estado de latência; todavia, embora ubíqua, a rede possui **dinamicidade**, com capacidade de **modularidade**, **mutabilidade**, **flexibilidade** e **expansividade**; ela é **orgânica**, com características **rizomáticas** e **autopoiéticas**, desta forma tem potencialidade de se **reconfigurar** constantemente. Por conseguinte, considera-se, também, que a rede

não é, ela está; ela é **múltipla, híbrida e heterogênea** e possui um fluxo de **relações, performances<sup>7</sup>, agenciamentos<sup>8</sup> e conexões**. O que nos leva a inferir que a rede existe enquanto ação, enquanto mobilidade e dinâmica.

Cabe agora compreender de que forma a ideia de rede, com todos os atributos elencados, é relevante para o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem com vias à formação integral do sujeito.

### **Sobre a formação integral<sup>9</sup> nas redes de aprendizagem**

A tentativa de utilização da ANT para análise de cenários educacionais ainda não ocorre de forma acentuada; poucos trabalhos têm buscado utilizá-la como referencial teórico ou metodológico, no entanto tem crescido a percepção de sua necessidade, principalmente em razão do incremento, cada dia maior, das tecnologias de comunicação e informação. Os trabalhos de Melo e Oliveira e Porto, por exemplo, dão passos significativos para a aproximação da ANT dos processos educacionais.

Não é difícil de imaginar a rede tecida nos processos educacionais entre humanos e não humanos composta por: salas de aula, laboratórios, carteiras, quadros, giz, cadernos, livros, canetas, marcadores de texto, *post its*, computadores, projetores de *slides*, vídeos, bem como professores, colegas, familiares, *sites da internet*, funcionários das instituições, e ainda, se quisermos ampliar o número

---

<sup>7</sup> Considera-se que performance está associado à dinâmica e à complexidade da ação ou do desempenho realizado, podendo envolver mudança no sujeito.

<sup>8</sup> Utiliza-se aqui o conceito de agenciamento no sentido exposto por Deleuze e Guatarri (1995) e Latour (2000; 2001), como sendo o aumento das multiplicidades e conexões.

<sup>9</sup> Embora não exista uma definição exata, parte-se da concepção de educação integral proposta em documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica uma formação ampla e completa para o sujeito.

de actantes<sup>10</sup> em cena incluem-se as leis, as normatizações, os pareceres e os currículos.

De forma semelhante aos exemplos dados anteriormente, os não humanos são capazes de mudar o curso da ação dos humanos de diversas formas. Por exemplo, a existência de materiais didáticos, como livros e apostilas, interfere diretamente na organização das aulas dos professores, e, em muitos casos, assume papel de maior autoridade que o próprio professor, que se vê pressionado a cumprir um determinado conjunto de conteúdos, em um tempo específico, para servir a outro não humano, o calendário acadêmico.

Em igual medida, uma aula preparada com a apresentação de *slides* e totalmente alterada pelo mau funcionamento de um computador ou de um projetor, cabendo ao professor realizar deslocamentos na rede para fazer com que a aula ocorra, obviamente, sem o curso planejado. Ainda, não raro, a aula baseada em um experimento laboratorial tem seu curso alterado pela ação de reagentes, tubos de ensaio e pipetas.

Contudo, há que se ressaltar que não é apenas quando os não humanos apresentam uma disposição de falhar que o curso da ação é alterado, apenas o fato de elencar estes actantes na composição da aula, de colocá-los a serviço da aprendizagem, já demonstra que o professor expande sua rede de relações e coloca em cena outros actantes para encorpar, ainda mais, os fios tecidos de uma rede.

Em resumo, o professor realiza agenciamentos, conexões, configurações, utiliza-se da performance, expandindo os atores da rede, mas também realiza deslocamentos, de forma dinâmica e flexível, reconfigurando a rede quando necessário, realizando novos agenciamentos que produzem novas ações.

---

<sup>10</sup> Latour utiliza-se da denominação “actante” para introduzir os não humanos, como atores nas redes (LATOUR, 2001, p. 346).

O ensinar é fluxo, dinâmica, criação de conexões e agenciamentos, é ser o “nômade<sup>11</sup>” mencionado por Deleuze e Guatarri.

E na relação dialógica constante na rede existe também o estudante, que tem a missão de criar conexões que auxiliam sua aprendizagem. Agencia-se ao professor, aos colegas, aos familiares, aos *slides* utilizados pelo professor, ao marcador de texto, *post its*, livros, cadernos, canetas, computador, celular, *sites da internet*, colocando em maior ou menor medida a rede, uma ação para conseguir atender ao que outros não humanos impõem, entre eles: avaliações, médias, leis, normatizações, currículos.

O estudante que não se conecta ao professor durante a aula pode recorrer aos colegas e suas anotações, livros, *sites* de pesquisa e videoaulas, performando<sup>12</sup>, flexibilizando, reconfigurando suas ações, expandido sua rede de agenciamentos, para atender à demanda de humanos e não humanos presentes na rede educacional.

Da mesma forma que o ato de ensinar e o de aprender é fluxo, dinâmica, criação de conexões e agenciamentos, é fazer-se “nômade” para transformar o território desconhecido em conhecido, em uma constante cartografia.

Diante dos fatos apresentados e partindo-se do pressuposto ‘chave’ na ANT, ‘que o ator é ao mesmo tempo ator e rede’, ou seja, que ele é parte componente da rede não apenas como nó, mas como fluxo, pode-se inferir que não existe modo de existência desvinculado de algum tipo de rede, como no exemplo mencionado anteriormente do naufrago.

Considerando a existência em rede como uma existência possível e inevitável, por complementariedade, pode-se inferir que os

---

<sup>11</sup> Deleuze e Guatarri (1997) afirmam que o “nômade” não é o desterritorializado, mas o que não se prende ao território, aquele que conseguiu viver sem o sedentarismo.

<sup>12</sup> Do conceito de performance emergiu um neologismo, o verbo performar.

processos educacionais somente podem ocorrer pela intrincada rede de fios tecidos na interação dinâmica de actantes que se agenciam e performam-se em suas ações em um fluxo constante de produção. Ensinar e aprender são exercícios de criação de tessituras tão duráveis quanto a contingência assim exigir, possibilitando criar conexões e acionar actantes, ampliando o fluxo na rede.

Se a dinâmica de operação da rede proposta considerava como atributos da rede: ubiquidade, modularidade, mutabilidade, flexibilidade, expansividade, organicidade, hibridismo, multiplicidade, conectividade, com características rizomáticas, autopoieticas, de agenciamento e performance, não podemos desconsiderar o fato de que as redes de ensino e de aprendizagem precisam seguir a mesma lógica, uma vez que são também redes.

Deste modo, pode-se doravante, buscar um entendimento do significado da formação integral do sujeito considerando a ANT e os referenciais propostos.

Não parece despropositado, ante o exposto, ponderar que, embora exista um sujeito que age, este possui existência em meio a um emaranhado de conexões e agenciamentos, performados com maior ou menor intensidade, portanto, a formação integral do sujeito deveria se dar também em constante movimento.

Ao estudante que compõe esta rede de aprendizagem cabe compreender a constante ação de tecer fios expandindo e reconfigurando as conexões. A aprendizagem é devir, não é um destino a se atingir, não é um ponto cartografado e estático, é o caminho que se constrói agenciando-se ao coletivo de humanos e não humanos e quanto mais complexo for este coletivo, ou coletivos, mais fios tecidos.

Os atos de compreender, agenciar, monitorar, avaliar, e, se necessário, reconfigurar e estabelecer novas conexões são o cerne da formação integral do sujeito, alçando a capacidade metacognitiva e o exercício enativo como habilidades fundamentais da articulação deste

ser em busca da integralidade, que somente se concretiza mediante a percepção dos outros atores e do estabelecimento de pontes.

## **Considerações finais**

Longe de tentar concluir o que vem a ser formação integral (talvez uma das funções da publicação deste livro) ou, ainda, de esgotar o assunto, o intuito deste capítulo foi o de trazer para o centro da discussão sobre aprendizagem outra perspectiva.

Neste sentido foi apresentado o entendimento de que parte significativa do processo de aprendizagem está atrelada às relações que o estudante estabelece em sua jornada, sejam estas conexões dentro da estrutura de escolarização formal ou informal. Neste sentido, em se considerando a importância das relações estabelecidas com a aprendizagem, o aporte teórico da teoria ator-rede (ANT) ajuda a refletir sobre a complexidade das redes de relações que são tecidas pelos estudantes.

Deste modo, o acréscimo da noção de dinamicidade da rede, na qual são constantemente criadas e recriadas conexões, careceu de uma convergência ao agregar movimento à teoria ator-rede, por isso os diálogos estabelecidos com outros autores e, a partir disso, a proposição do que foi chamado de dinâmica de operação da rede, em que foram apresentados alguns atributos relacionados ao funcionamento das redes.

Tendo em vista que o aprender vincula-se ao social e ao novo entendimento do social, e possui como base as associações, foi possível inferir no sentido de que as conexões ou associações que um estudante realiza são fundamentais no processo de aprendizagem, seja a conexão tecida com um humano ou com um não humano. Portanto, criar pontes, estabelecer ligações, agenciar e performar passam a ser entendidos como recursos que o estudante faz uso na construção de

trajetos que o levem a aprender. Por isso, as práticas metacognitivas e enativas tornam-se tão significativas na aprendizagem e na formação do sujeito que construirão a integralidade do ser em conexão com os outros em rede.

Em suma, este ensaio teórico buscou acrescentar maior reflexão sobre a importância das relações para a criação, a expansão e a transformação nas redes dos estudantes, que podem ser chamadas redes de aprendizagem. Não obstante, ainda existe um longo caminho na tentativa de compreender as redes e relações que se estabelecem, para, talvez no futuro, estabelecer uma cartografia da aprendizagem em rede.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CORRÊA, H. E. da R.; ARRUDA, S. de M.; FREITAS, C. C. G.; PASSOS, M. M. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 15, n. 35, 2019.

\_\_\_\_\_. Estudantes do ensino médio e os focos da aprendizagem científica: um possível mapeamento. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 2, n. 2, p. 149-165, 2018.

CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 517-534, 2018a.

\_\_\_\_\_. Perfil metacognitivo (parte II): aplicação de instrumento de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 230-244, 2018b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

FARNSWORTH, V.; KLEANTHOS, I.; WENGER-TRAYNER, E. Communities of practice as a social theory of learning: a conversation with Etienne Wenger. **British Journal of Educational Studies**, v.64, n. 2, p. 139-160, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ILLERIS, K. **How we learn: learning and non-learning in school and beyond**. New York: Routledge, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

INGOLD, T. The textility of making. **Cambridge Journal of Economics**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 91-102, 2009.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientista e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Edusp, 2000.

\_\_\_\_\_. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru: Edusc, 2001.

LATOUR, B. **Reagregando o social**. Salvador: EDUFBA-Edusc, 2012.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MELO, M. de F. A. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educar em Revista**, n. 39, p. 177-190, 2011.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

OLIVEIRA, K. E. de J.; PORTO, C. de M. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus: Editus, 2016.

PASSOS, M. M.; CORRÊA, N. N. G.; ARRUDA, S. D. M. Perfil metacognitivo (Parte I): uma proposta de instrumento de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 176-191, 2017.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. **Cadernos de subjetividade**, v. 11, p. 71-86, 2003.

WENGER, E. Uma teoria da aprendizagem social. *In*: **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, p. 246-257, 2013.

# ENTENDENDO A METACOGNIÇÃO E SUA INFLUÊNCIA CONATIVA PARA A APRENDIZAGEM

Nancy Nazareth Gatzke Corrêa

Marinez Meneghello Passos

Sergio de Mello Arruda

Cleci Teresinha Werner da Rosa

---

## A busca pelo conhecimento

Pensando na vida escolar como processo da formação do indivíduo de forma integral, em que a aprendizagem potencialize o acesso à criatividade e à inovação para atender às demandas da sociedade contemporânea, do conhecimento, é necessário entender o estudante como o artífice de sua construção enquanto sujeito, ou seja, um ser que aprende. Essa construção é perpassada pela vida escolar, a qual interfere na forma como o sujeito interage com o universo do conhecimento, cognitiva e metacognitivamente, entendendo-se enquanto sujeito, compreendendo seu entorno, quem são os indivíduos que compõem tanto a comunidade escolar como sua extensão e de que forma o conhecimento modifica sua interação com o mundo em seus diversos aspectos.

Considerando que nascer significa estar submetido à obrigação de aprender, para construir-se como ser humano, tornando-se um exemplar singular, que ocupa um lugar na comunidade da qual partilha valores, aprender se faz necessário para viver em um mundo apropriando-se dele, partilhando e construindo esse mesmo mundo. “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Compreendendo que: a educação “[...] é uma produção de si por si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 54), sendo necessário o consentimento, colaboração, desejo e investimento pessoal no processo que o educa, precisando mobilizar-se, reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso; e o aprender é apropriar-se do mundo em um conjunto de relações, em que não há saber sem que se estabeleça uma relação com o saber, e para tanto é necessário inscrever-se em certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros.

Elaboramos este texto com o intuito de defender nossas compreensões a respeito da metacognição, considerando-a empenhada na realização de ações que culminem na aprendizagem. Por isso, estruturamos este capítulo em quatro seções: A busca pelo conhecimento; Um modelo geral para a metacognição; A busca por compreensão; Enfim, a sistematização. Destacamos, ainda, que esse movimento, aqui explicitado, faz parte dos resultados de um estudo longitudinal sobre metacognição e aprendizagem, tratando sobre a forma conativa de como a metacognição agencia a aprendizagem de conteúdos, de relações e de processos.

Para isso será necessário visitar algumas contribuições pertinentes às teorias da aprendizagem, enação, cognição, metacognição e pensamento reflexivo, visando apresentar algumas definições do campo teórico, que sinalizam para a metacognição como agente que corrobora com a formação integral do indivíduo no desenvolvimento de suas potencialidades enquanto aprendiz, e que influenciarão seus processos de escolhas conscientes na construção de seu projeto de vida.

Vale antecipar também que neste texto trazemos um roteiro em que explicitamos nossas compreensões a respeito do construto metacognição e dos conceitos subjacentes que movimentam e modelam as perspectivas da aprendizagem, concluído com a sistematização na forma de um mapa conceitual da definição multifacetada da metacognição, tendo em destaque a reflexão relacionada com

conhecimentos, habilidades e experiências metacognitivas, que visam o autoconhecimento necessário à aprendizagem autorregulada.

### Um modelo geral para a metacognição

A metacognição é um campo de pesquisa bastante amplo e que apresenta uma vasta produção bibliográfica. No entanto, não conseguimos encontrar na literatura da área um modelo que trate a metacognição de uma forma geral. A finalidade dessa seção é propor esse modelo. Para isso, primeiro assumimos a posição simples de que a metacognição “trata da nossa capacidade de refletir sobre o nosso próprio pensamento” (BAKER, 2010, p.127). Em seguida aplicamos a essa ideia o modelo de aprendizagem de Illeris (2013).

No texto *Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana*, Illeris afirma que “[...] toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição” (ILLERIS, 2013, p.13).

Illeris representa seu modelo, conforme a Figura 4:

**Figura 4:** Processos fundamentais da aprendizagem.



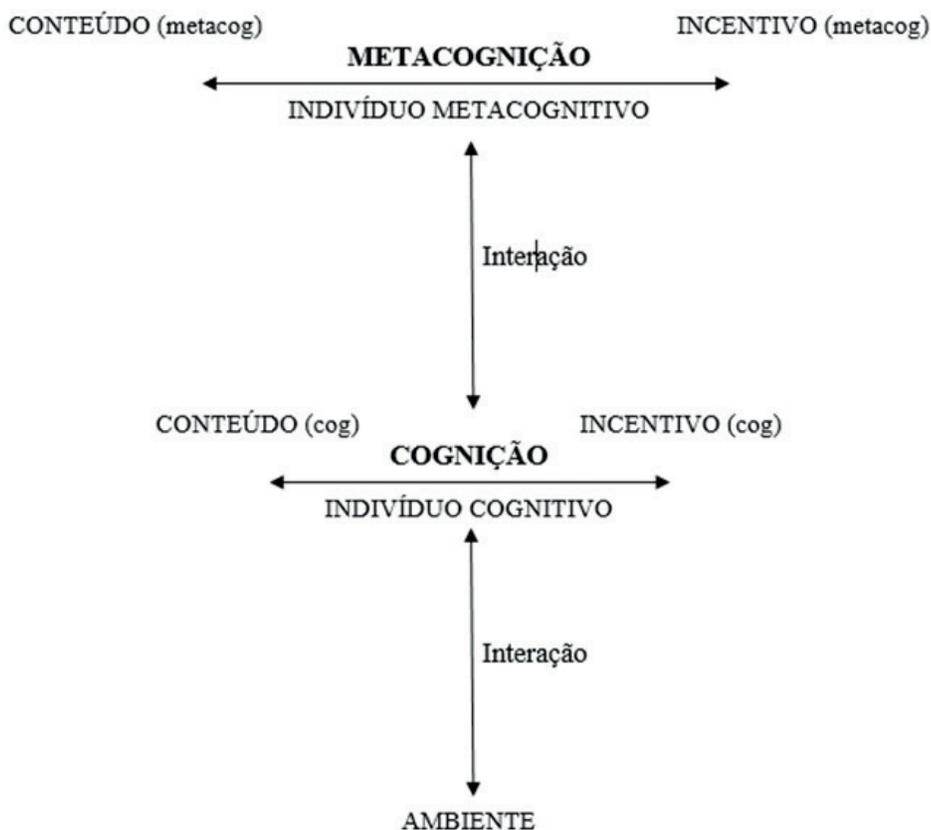
Em outras palavras, Illeris quer dizer que toda aprendizagem envolve a interação do *indivíduo* (o aprendiz) e alguma dimensão externa a ele, denominada de *ambiente*, que pode ser o mundo físico ou o mundo sociocultural. Esse primeiro processo é representado pela dupla seta vertical. Contudo, aprender depende também de um processo psicológico que tem duas outras dimensões – a dimensão do *conteúdo* e a dimensão do *incentivo* – representados na dupla seta horizontal.

A dimensão do conteúdo é a aprendizagem propriamente dita, que poderíamos identificar como as *figuras do aprender* (CHARLOT, 2000, p.66): adquirir um saber, um conteúdo intelectual, como a Física ou Matemática; dominar um objeto ou uma atividade, como andar, nadar, ler; ou entrar em formas relacionais, ser educado, cumprimentar uma pessoa, mentir. O conteúdo envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, opiniões, significados etc.

A aquisição de um conteúdo depende, entretanto, como apontou Ausubel (2003, p.72), da “disposição do sujeito para aprender”. Podemos entender essa disposição como a dimensão do incentivo, ou seja, o envolvimento, o interesse, a motivação, a mobilização, enfim, sentimentos e emoções que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem do conteúdo.

Com esse modelo podemos entender diversas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento como a de Skinner, Piaget, Vygotsky, Ausubel etc. Todavia, é possível também, com uma pequena adaptação, estender esse modelo para a aprendizagem metacognitiva, bastando assumir que “todos os processos de pensamento, conscientes e inconscientes, caem no campo da cognição” (WILEY; JEE, 2011, p.3). Se o modelo de Illeris vale para a cognição ele pode ser estendido para a metacognição, bastando que acrescentemos uma segunda seta horizontal na Figura 4, conforme mostrado na Figura 5:

**Figura 5:** Modelo da metacognição.



**Fonte:** os autores

Como mostrado na Figura 5, o processo metacognitivo seria análogo ao processo cognitivo. Se a cognição é reflexão sobre o ambiente (o mundo social ou físico), a metacognição é a reflexão sobre a própria reflexão. Na metacognição, o processo cognitivo (a aprendizagem) é tomado como “exterior” sobre o qual o indivíduo pensa. O ambiente agora é interno. O conteúdo (cognitivo) e o incentivo (cognitivo) são os materiais a respeito dos quais o sujeito metacognitivo reflete. Para a metacognição estamos incluindo no conteúdo (metacognitivo): o conhecimento, a habilidade e a experiência metacognitiva.

A interação do sujeito cognitivo tem seu início com experiências no mundo real, as quais promovem a aprendizagem por meio da ação, transmissão e participação na construção da própria socialização do indivíduo, enquanto sujeito, e na construção de seu universo de conhecimentos. Já a interação do sujeito metacognitivo acontece em um nível superior, seu ambiente é a mente ou cognição que será acionada por meio do processo reflexivo a partir de situações complexas que desestabilizam o processo cognitivo de aquisição e elaboração.

Interpreta-se aqui o processo interno de elaboração e aquisição integrando a cognição que Noushad (2008) define como pensamento proposital, no qual os objetos de pensamento são objetos reais ou são abstrações de objetos reais e suas propriedades. Desta forma, a cognição é responsável pela mediação entre o indivíduo e o mundo experiencial. Enquanto a metacognição faz a mediação entre o indivíduo e sua cognição, é a cognição de ordem superior que inclui pensamentos sobre pensamentos, conhecimento sobre conhecimento, ou reflexões sobre ações cognitivas.

As diferenças básicas entre cognição e metacognição são apresentadas por Noushad (2008), quando afirma que a cognição envolve a aquisição e processamento de informações, enquanto a metacognição engloba a gestão executiva e conhecimento estratégico; as tarefas da cognição envolvem a lembrança de coisas aprendidas, anteriormente, para auxiliar a realização da tarefa atual, enquanto a metacognição controla e orienta os processos de resolução de problemas; as habilidades cognitivas tendem a ser encapsuladas dentro dos domínios da tarefa, enquanto que as habilidades metacognitivas abrangem múltiplos domínios, mesmo quando esses domínios, aparentemente, têm pouco em comum.

É claro que o modelo representado na Figura 5 adota a versão tradicional do cognitivismo. Se utilizarmos a teoria enativa de Varela *et al.* (1992), o modelo sofreria algumas mudanças, pois a mente e o corpo seriam indissociáveis:

A circularidade entre ação e percepção encontra-se no centro da definição de enação, ela estabelece conceitualmente a indissociabilidade entre corpo e mente como um processo de constante enfrentamento das perturbações do meio (BAUM; KROEFF, 2018, p.220).

## **A busca por compreensão**

O termo metacognição foi introduzido por Flavell (1971) nos estudos sobre a memória e, posteriormente, Flavell e Wellman (1977) no detalhamento de como a metacognição poderia favorecer a ativação da memória em que apresentaram a inserção das variáveis referentes à pessoa, tarefa e à estratégia. Na sequência, em Flavell (1979), tem-se a afirmação de que a metacognição desempenha um papel importante na comunicação oral, na compreensão de leitura e escrita, ampliação da atenção e da memória, aquisição de linguagem e resolução de problemas complexos.

Rosa (2014) argumenta sobre a existência de uma polissemia em torno do conceito “metacognição”, resultando em sua complexidade e variabilidade teórica e, ainda, sinaliza que sua imprecisão apresenta algumas vantagens, uma vez que permite e pode até mesmo estimular a formação de derivações teóricas de maior precisão. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre esse conceito, vejamos o que Dewey nos apresenta sobre reflexão.

Dewey (1933) foi um dos pioneiros a investigar o pensamento e a reflexão como aspectos importantes da aprendizagem. Ele explicou que o pensamento é uma parte do processo de resolução de problemas e referenciou as fases do pensamento reflexivo, quando a questão exige reflexão sobre o conhecimento prévio, entendimentos e processos, sendo esse a base do processo de resolução de problemas.

Para Fonseca (2018), na resolução de problemas acontece a emersão da metacognição a partir do momento em que a solução satisfaz o aprendiz, o que ele chama de “produto final cognitivo”

(p.188), a utilização intencional de competências cognitivas se processos suscetíveis de serem replicados e transpostos a outros contextos passam a ser essencialmente naturais. Para esse autor, a mobilização e a ativação da metacognição oportunizará em novas situações a possibilidade de responder de forma criativa e reflexível aos problemas enfrentados, dominando assim a arte do aprender.

Para McGregor (2007 apud Fonseca 2018, p.190), a metacognição desencadeia um conhecimento relacional, e Perraudeau (1996 apud Fonseca 2018, p.195) aponta que a cognição influencia e é influenciada pela conexão<sup>131</sup> no processo metacognitivo, em que a aprendizagem mobiliza funções já internalizadas, que são ativadas para a significação e a compreensão do conhecimento, que ficará disponível para outros contextos.

O pensamento reflexivo foi mencionado por Inhelder e Piaget (1958 apud TARRICONE, 2011, p. 17) como parte do desenvolvimento do pensamento abstrato que ocorre no estágio das operações formais, na adolescência, as quais eles chamaram de reflexividade, destacando a reflexão como essencial para os processos de raciocínio de ordem superior e desenvolvimento do conhecimento de mundo e do conhecimento de si no mundo. Já nas discussões de Piaget (1970 apud Tarricone, 2011, p.17), ele acrescenta que o raciocínio de ordem superior envolve as concepções de axiomatização e formalização, que são processos de abstração reflexiva, envolvendo lógica e processos de pensamentos que contribuíram para as atuais pesquisas sobre metacognição e reflexão.

As concepções de Vygotsky (1978, 1981, 1986, 1987/1934 apud TARRICONE, 2011, p. 23) da zona de desenvolvimento proximal e verbalização interna que fazem parte da resolução de problemas,

---

<sup>13</sup> 1 - aspecto do processo mental e/ou do comportamento que faz com que estes tendam a se transformar;

2 - tendência intrínseca que o organismo apresenta para o movimento oposto à homeostasia ('processo');

3 - ato de se esforçar conscientemente, tendência consciente para a ação (HOUAISS ELETRÔNICO, 2009.3).

são sinônimas de pensamento reflexivo e promovem o raciocínio de ordem superior, sendo aspectos integrais da resolução de problemas.

A natureza desafiadora de problemas complexos instiga a reflexão crítica, segundo Tarricone (2011). Para a autora, a reflexão crítica é um processo indutivo baseado em crenças e experiências envolvendo julgamentos críticos e avaliação de entendimentos, conhecimentos e suposições. O pensamento crítico e a metacognição em essência promovem um processo de autoconhecimento, que integra a reflexão, introspecção e consciência, alimentando o conhecimento metacognitivo que inclui o conhecimento de estratégias e processos que se desenvolvem sendo afetados pelas situações complexas, proporcionando o entendimento e a compreensão do efeito de sentimentos e pensamentos sobre habilidades, contextos e desafios dos processos de aprendizagem.

No livro “Taxonomia da Metacognição” (TARRICONE, 2011) encontra-se uma discussão ampla a respeito da reflexão e contribuições históricas, retratando a conexão entre reflexão e metacognição. Na obra são relatadas a complexidade dos dois construtos, sua interação e sua importância para a resolução de problemas. A autora afirma que a reflexão é o núcleo da metacognição, a “quintessência da metacognição” e, ainda, sinaliza que o autoconhecimento é central para o desenvolvimento da metacognição, por impactar no conhecimento de estratégias e no monitoramento e controle da execução destas.

Para atingir os objetivos a que este texto se propõe, faz-se necessário diferenciar os termos “autorregulação” e “metacognição”. Carver e Scheier (1998 *apud* EFKLIDES, 2008 p. 282) afirmam que a autorregulação é um processo volitivo. Kuhl e Fuhrmann (1998 *apud* EFKLIDES, 2008 p. 282), por sua vez, complementam que para dominar a autorregulação os indivíduos precisam estar conscientes de seus objetivos, além de terem controle de seus processos cognitivos, emocionais, comportamentais em diferentes contextos. Boekarts (1999) enfatiza como sendo essencial o papel da metacognição para o processo de aprendizagem autorregulada, ou seja, a metacognição

possibilita a autorregulação, mas é em essência um construto muito mais amplo.

Tanto Flavell (1979) como Nelson e Naren (1994) definem a metacognição como um modelo da cognição que funciona em um nível meta, ou seja, a cognição e a metacognição para eles se conectam na função do monitoramento e do controle, entretanto Efklides (2008) amplia essa definição apresentando um conceito multifacetado da metacognição, em que o conhecimento metacognitivo, a experiência metacognitiva e as habilidades metacognitivas complementam o entendimento de que o processo metacognitivo envolve também a emoção, que se conecta à cognição por meio das experiências metacognitivas e sinaliza que intervenções que focalizam a metacognição explícita, por serem medidas por outras pessoas incorporam o nível social, ou seja, a ação no mundo, bem como os níveis conscientes e inconscientes do funcionamento da metacognição.

### **Enfim, a sistematização**

Três artigos anteriores, dos mesmos autores deste capítulo, dão início aos estudos e às compreensões que trouxemos anteriormente. Em um deles Corrêa, Passos e Arruda (2018a) concluíram, após interpretar as percepções de estudantes a respeito do próprio processo de aprendizagem, que o sentir e o valorar compõem o processo metacognitivo, apresentando as categorias metacognitivas: epistêmicas, pessoais e sociais.

Em um segundo momento, Passos, Corrêa e Arruda (2017) desenvolveram um instrumento, para analisar o perfil metacognitivo de estudantes, composto por quinze categorias: especificidade do conhecimento; associativa; contextual; estratégia; constatação; processo cognitivo; memorização; experimentos escolares; sentimento de entendimento; interesse; emoções confortáveis; emoções desconfortáveis; comparação com o outro; necessidade do

outro; relação com o mundo. Categorias essas que, em um terceiro movimento de pesquisa, foram utilizadas como instrumento para identificar os perfis metacognitivos de estudantes em Corrêa, Passos e Arruda (2018b).

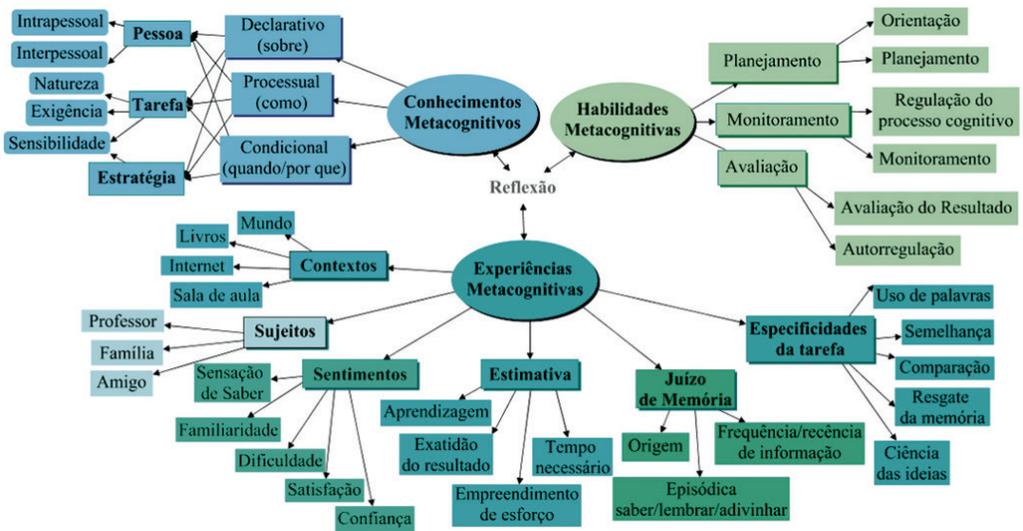
Por fim, todos esses esforços preliminares permitem-nos inferir que o conceito de metacognição pode ser compreendido como integralizado por conhecimento metacognitivo, a habilidade metacognitiva e a experiência metacognitiva de forma reflexiva para atingir a compreensão das relações e dos processos estabelecidos pela cognição de ordem superior.

Esse construto multifacetado acessa a compreensão do conhecimento de seus processos internos e externos no que tange ao envolvimento da cognição e dos sentimentos, por meio do domínio dos processos de autoconhecimento e da autorregulação, pois aborda o processo de aprendizagem do sujeito a partir do seu contato experiencial com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Diante de todas essas leituras realizadas, que trouxemos de maneira resumida até o momento neste texto, dos encaminhamentos investigativos concluídos e das compreensões evidenciadas, chegamos ao ponto de elaborar um mapa conceitual da metacognição, que trazemos na Figura 6.

Tal proposição carrega a perspectiva de elucidar as facetas da metacognição e possibilitar a visualização dos conceitos e entrelaçamentos na sua totalidade, facilitando sua compreensão, pois na continuidade deste texto inserimos um detalhamento dos conceitos envolvidos, todavia, esclarecemos, antecipadamente, que mesmo a reflexão estando no centro do processo metacognitivo, nem sempre a reflexão vem acompanhada do processo metacognitivo.

**Figura 6:** Mapa conceitual da metacognição.



**Fonte:** os autores

O conhecimento metacognitivo, desde Flavell (1979), é definido como o conhecimento acumulado em longo prazo e armazenado na memória, não sendo necessariamente consciente. Esse conhecimento é composto por categorias (conhecimento declarativo, processual e condicional) e subcategorias (variáveis da pessoa, tarefa e estratégia) que elucidam cada detalhe do processo metacognitivo.

O conhecimento metacognitivo declarativo está diretamente relacionado ao que você sabe ou não sabe e o que precisa saber, suas crenças a respeito do processo cognitivo, apresentando subcategorias nas variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia, e estas apresentam especificidades com particularidades em cada uma.

A variável da pessoa refere-se ao conhecimento de si mesmo e dos outros, podendo ser particularizada em universal, intraindividual ou interindividual. O conhecimento declarativo pessoal universal está

relacionado às crenças e intuições, à forma como se entende, percebe ou concebe a respeito das habilidades cognitivas gerais, o conhecimento geral da mente; o conhecimento declarativo pessoal intraindividual, refere-se às crenças sobre si mesmo, o quanto se sabe, é uma forma de autoconhecimento, o conhecimento de suas próprias motivações, dos pontos fortes e fracos, de quando se consegue ou não, de quais estratégias usa e a aplicabilidade destas nos diversos contextos; o conhecimento declarativo pessoal interindividual está presente nas comparações que acontecem entre o que se sabe e o quanto se acredita que os outros sabem.

A variável da tarefa apresenta-se subdividida em relação à sua natureza e exigências, o conhecimento da tarefa inclui a sensibilidade à tarefa, seus requisitos de contexto e solução, as exigências estão relacionadas ao conhecimento da complexidade e das características particulares, além do gerenciamento dessas demandas, a consciência do progresso, sucesso ou fracasso na realização de uma tarefa. A sensibilidade à tarefa está intimamente relacionada à capacidade de refletir, que permite ao indivíduo ter consciência da complexidade da tarefa.

A variável da estratégia envolve o conhecimento do portfólio de estratégias, aplicabilidade e eficácia referente às demandas da tarefa e do contexto para atingir os resultados pretendidos. Esse conhecimento desenvolve-se por meio dos processos de monitoramento e controle da transferência de diferentes estratégias para articular demandas de tarefas e contextos, o conhecimento estratégico é essencial na resolução de problemas complexos.

O conhecimento metacognitivo processual refere-se ao conhecimento dos processos, o “como”, conhecimento e conscientização dos processos que são desenvolvidos por meio da aplicação e experiência, podendo se tornar inconsciente em situações já familiarizadas como mencionadas por Hartman (2001), Schraw e Moshman (1995). Na variável processual da pessoa podemos referenciar que o autoconceito, a autoeficácia e a motivação intrínseca

podem afetar a seleção, aplicação e transferência de estratégias. Com referência à variável processual da tarefa faz-se necessário conhecer os objetivos da tarefa, sua estrutura e natureza, pelo fato de esses facilitarem a seleção e a aplicação de estratégias específicas, pois as crenças sobre a dificuldade da tarefa interferem na aplicação eficaz da estratégia. E para a variável processual da estratégia analisa-se o nível de sensibilidade à tarefa para identificar a aplicação da estratégia apropriada. Os processos regulatórios de monitoramento e controle apoiam a seleção, a aplicação e a adaptação das estratégias em diferentes contextos de aprendizagem.

O conhecimento metacognitivo condicional envolve “[...] saber quando e porque usar o conhecimento declarativo e procedimental” (SCHRAW, 1998, p. 114), refere-se ao conhecimento e à conscientização das condições “por que”, “como” e “quando” as estratégias afetam a aprendizagem. O conhecimento condicional da tarefa refere-se à conscientização do tipo da tarefa, demandas e contextos, de forma que, sem contextualizar, sem realizar os questionamentos “quando” e “por que” o conhecimento nem o processo seriam desenvolvidos, ou seriam ineficazes.

A habilidade metacognitiva, segundo Efklides (2008), refere-se ao uso deliberado de estratégias para controlar a cognição. Brown (1978) afirma que a regulação da cognição é um processo secundário que envolve o controle executivo e o funcionamento da cognição, abrange os processos metacognitivos auxiliando a avaliação e o controle da aprendizagem, incluindo: planejamento que engloba a orientação (codificação, inferência, comparação e análise) e o planejamento em si (previsão e especificação de metas); monitoramento dos processos cognitivos incluindo a regulação e clareza dos conhecimentos cognitivos; avaliação de resultados (em processo de realização da tarefa para verificação das dificuldades e resultados durante a resolução de problemas complexos) que se encerra ao realizar a recapitulação ou autorregulação, uma avaliação de todo o processo, dos pontos fortes e fracos, das causas e dos resultados, um gerenciamento executivo

da cognição, que segundo Jacobs e Paris (1987) é uma espécie de “autogestão” da cognição, um processo reflexivo de autoavaliação.

A habilidade metacognitiva, segundo Efklides (2008), favorece a experiência metacognitiva e, para que esta seja acionada, é necessário que haja consciência e fluência do processamento metacognitivo, pois as informações precisam ser transmitidas, entre elas: sentimentos de familiaridade, dificuldade ou confiança que acionam as decisões de controle, como por exemplo, a regulação do esforço.

A experiência metacognitiva é definida por Flavell (1979) como podendo ser longa ou momentânea, de conteúdos simples ou complexos, com direta influência sobre o conhecimento metacognitivo, ocorrendo em situações que incitam a atenção e o pensamento altamente consciente. Ou, ainda, situações que provoquem ou oportunizem os pensamentos sobre os próprios pensamentos, impressões ou percepções conscientes afetivas ou cognitivas.

Entretanto, as experiências metacognitivas foram objeto de estudo mais aprofundado somente a partir das investigações de Anastasia Efklides, da década de 80, do século passado. Para ela, a experiência metacognitiva não é exatamente a emoção ou o afeto, mas está relacionada aos julgamentos, sentimentos, reações e experiências que ocorrem, em geral, durante uma tarefa cognitiva ou a resolução de problemas complexos. São manifestações do monitoramento enativo da cognição, quando o indivíduo se depara com uma tarefa e processa as informações relacionadas a ela, é uma espécie de acoplamento direto entre o indivíduo e a tarefa.

Em essência, as experiências metacognitivas tornam o indivíduo consciente da fluência ou interrupção do processamento cognitivo e da correspondência ou incompatibilidade entre o conjunto de metas e o resultado a ser alcançado, fornecendo informações sobre a capacidade do indivíduo para executar determinada tarefa e atingir o resultado esperado, afirma Efklides (2006). Características da personalidade, bem como fatores sociais, como informações

sobre o desempenho de outras pessoas influenciam nesse processo de calibração, por ter um caráter crítico a experiência metacognitiva recebe influências da instrução e de outros sujeitos que servem de parâmetro como afirmam Corrêa, Passos e Arruda (2018a). De acordo com os autores, o processo metacognitivo é motivado pelo outro ou pela interação com o mundo, porém as pesquisas sobre metacognição compartilhada e os processos sociais envolvidos, ainda são pouco expressivos.

No texto de Efklides (2009), referente ao papel das experiências metacognitivas no processo de aprendizagem, a autora traz alguns esclarecimentos sobre: sentimentos metacognitivos (sensação de saber, sentimento de familiaridade, sentimento de dificuldade, sentimento de confiança e sentimento de satisfação); julgamentos metacognitivos ou estimativas (estimativa de aprendizagem, estimativa de esforço, estimativa de tempo e estimativa de exatidão de resultado); juízo de memória (origem da memória episódica, que relaciona a incerteza saber/lembrar/adivinhar e frequência ou recência da informação); e especificidades da tarefa (uso de palavras, semelhança, comparação, resgate da memória, ciência das ideias). Na representação do mapa conceitual da Figura 5 ainda acrescentamos: sujeitos (professor, família, amigos) e contextos (mundo, sala de aula, internet, livros), com base na pesquisa realizada por Corrêa, Passos e Arruda (2018a, 2018b).

As experiências metacognitivas são influenciadas pelas características da pessoa no que tange às crenças sobre a capacidade de atender as exigências, a complexidade e os diversos contextos da tarefa a ser realizada. Efklides (2001) afirma que, essencialmente, as experiências metacognitivas monitoram a interação entre as variáveis da pessoa, da tarefa e da estratégia, mas também são produtos dessas interações, ou seja, a experiência alimenta o conhecimento e as habilidades metacognitivas e é retroalimentada por eles, em um processo tanto enativo como conativo, uma espécie de consciência reflexiva, em que o movimento reflexivo entre conhecimento,

habilidade e experiência metacognitiva interagem, harmonicamente, em uma espiral de autoconhecimento, como dizem Maturana e Varela (1995, p. 18) “[...] ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser”.

O produto dessa variedade de diferentes processos, que em sua maioria são inconscientes e não analíticos, porém singulares por suas características hedônicas, que acessam tanto a regulação cognitiva quanto afetiva que compõem a experiência metacognitiva, o seu aspecto crítico de caráter emocional, facilita o acesso ao comportamento regulador ou mobilizador do autoconhecimento, que envolve a conexão das experiências de aprendizagem passadas para facilitar ou inibir as aprendizagens autorreguladas presentes ou futuras.

Ertmer e Newby (1996), em sua pesquisa sobre aprendizagem eficaz, apontam a reflexão como fundamental para os processos metacognitivos e essencial para o desenvolvimento de aprendizagens eficazes, descrevem um modelo que ilustra a reflexão como o processo central e de conexão entre o conhecimento metacognitivo e a autorregulação ou o “controle metacognitivo”, considerando que a reflexão impacta diretamente no conhecimento metacognitivo. Para esses autores a reflexão permite em uma situação real de aprendizagem, o que definem como reflexão na ação de aprender, dar sentido às experiências de aprendizado passadas que dão orientação e realizam ajustes à ação de aprender atual ou futura.

Como afirma Fonseca (2018), o coração da metacognição é a compreensão da natureza do aprender e do conhecer. Como já foi descrito neste texto, a metacognição apresenta-se multifacetada em que a conexão acontece em função da reflexão metacognitiva, ou o que chamamos de processo metacognitivo conativo, que em essência é um processo enativo de imersão em um sentimento de total envolvimento na atividade a ser realizada, mobilizando todas as estruturas conhecidas, consciente ou inconscientemente em tarefas anteriores, e efetuando uma reorganização para a eficiência da realização da

atividade pretendida. Essa forma de interagir com a aprendizagem permite que o indivíduo tome decisões mais coerentes e conectadas ao seu projeto de vida, pois a aprendizagem está presente ao longo de toda a extensão da vida.

A metacognição é um construto complexo, e a dificuldade para encontrar uma definição precisa deve-se à multiplicidade de influências e conexões que a constitui, como afirma Tarricone (2011). Fato que nos levou a escolher a forma representacional inicial da Figura 4 para apresentar a conexão enativa da cognição à metacognição, influenciando assim o processo de aprendizagem e enfatizando que para este movimento cognitivo produzir aprendizagens é necessário o envolvimento do interesse, pois, como mencionado anteriormente, a aprendizagem é um conjunto de relações e processos que provocam o indivíduo a se perceber enquanto sujeito em construção, e esse sujeito cognitivo somente alcança um nível superior de compreensão e autoconhecimento se acionar os dispositivos reflexivos da metacognição, os quais se inter-relacionam em uma espiral de processos que envolvem a experiência metacognitiva, a qual aciona as habilidades metacognitivas que sustentam o conhecimento metacognitivo e este sendo reorganizado, constantemente, proporciona novas inferências e reflexões às experiências metacognitivas, integrando-se e retroalimentando-se de forma consciente ou inconsciente.

A dimensão do conteúdo aqui abordado está relacionada ao processo de aprendizagem, à construção de significados e às capacidades a serem desenvolvidas para lidar com os desafios cotidianos promovidos pelos processos de aprendizagem em geral. Ressalta-se aqui que a reflexão metacognitiva é necessária para tornar os conhecimentos de processos e relações disponíveis para lidar com os diversos aprendizados, que envolvem desde os procedimentos de escolarização às tomadas de decisão da vida adulta. Desta forma entende-se que a metacognição é condição fundamental para a formação integral do sujeito, que a partir das relações estabelecidas

consgo mesmo, com os outros e com o mundo, possam ter um papel significativo na sociedade.

Finalizamos o texto, retomando nossa proposição inicial, que foi a de realizar um detalhamento centrado na reflexão, destacando sua intermediação no processo enativo que conecta conhecimento, habilidade e experiência metacognitiva, além de trazer justificativas para a importância e a influência da metacognição para o processo de aprendizagem eficaz. Juntamente a esses destaques, foi realizado um mapeamento sobre as facetas da metacognição, justificando os conceitos envolvidos sem conseguir, por hora, esgotar seu conteúdo. Todavia, a intenção de trazer uma perspectiva mais sistematizada da conceituação que o tema envolve, considerando a dificuldade de encontrar textos que esclareçam esses conceitos, foi atingida na Figura 6.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Santa Marta de Corroios: Plátano Ed. Técnicas, 2003.

BAKER, E. Metacognition. *In*: PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGAW, B. (ed.). **International Encyclopedia of Education**. 3. ed. Oxford: Elsevier, 2010. p.204-210.

BAUM C.; KROEFF R. F. S. Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas. **Rev. Polis e Psique**, Porto Alegre, v.8, n.2, p.207-236, 2018.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: where we are today. **International journal of educational research**, Turquia, v.31, n.6, p.445-457, 1999.

BROWN, A. L. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In: GLASSER, R. (ed.) **Advances in Instructional Psychology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.77-165, 1978.v.1

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, Sergio M. Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação**, Bauru, v.24, n.2, p.517-534, 2018a.

\_\_\_\_\_. Perfil metacognitivo (Parte II): aplicação de instrumento de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.23, n.1, 2018b.

DEWEY, J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. **DC Health and Co**, Chicago, 1933.

EFKLIDES, A. Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. **European Psychologist**, v.13, n.4, p.277-287, 2008.

\_\_\_\_\_. Metacognitive experiences in problem solving. In: **Trends and prospects in motivation research**. Dordrecht: Springer, p.297-323, 2001.

\_\_\_\_\_. Metacognitive experiences: the missing link in the self-regulated learning process. **Educational Psychology Review**, v.18, n.3, p.287-291, 2006.

\_\_\_\_\_. The role of metacognitive experiences in the learning process. **Psicothema**, Asturias, v.21, n.1, p.76-82, 2009.

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. **Instructional science**, v.24, n.1, p.1-24, 1996.

FLAVELL, J. H. First Discussant's Comments: what is memory development the development of? **Human Development**, v.14, n.4, p.272-278, 1971.

\_\_\_\_\_. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American psychologist**, v.34, n.10, p.906, 1979.

\_\_\_\_\_.; WELLMAN, H. M. Metamemory. *In*: KAIL, R. V.; HAGEN, J. W. (ed.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p.3-33, 1977.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2018.

HARTMAN, H. J. Developing students' metacognitive knowledge and skills. *In*: **Metacognition in learning and instruction**. Dordrecht: Springer, p.33-68, 2001.

ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. **Educational psychologist**, v.22, n.3-4, p.255-278, 1987.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Why investigate metacognition. *In*: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (Ed.). **Metacognition: knowing about knowing**. Cambridge: MIT Press, p.1-26, 1994.

NOUSHAD, P. P. **Cognitions about cognitions**: the theory of metacognition. Calcut: Farook training college, 2008.

PASSOS, M. M.; CORRÊA, N. N. G.; ARRUDA, S. M. Perfil metacognitivo (Parte I): uma proposta de instrumento de análise. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v.22, n.3, p.176-191,2017.

ROSA, C. T. W. **Metacognição no ensino de Física**: da concepção à aplicação. Passo Fundo: UPF Editora, 2014.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. **Instructional science**, v.26, n.1-2, p.113-125, 1998.

SCHRAW, G.; MOSHMAN, D. Metacognitive theories. **Educational psychology review**, v.7, n.4, p.351-371, 1995.

TARRICONE, P. **The taxonomy of metacognition**. New York: Psychology Press, 2011.

VARELA, F. J.; HOFMEISTER, M. R. S.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 1992.

WILEY, J.; JEE, B. D. Cognition: overview and recent trends. *In*: AUKRUST, V. G. **Learning and cognition in education**. Oxford: Elsevier, 2011.

# EDUCAÇÕES (DES)SEXUADAS: É POSSÍVEL INTEGRAR EM TEMPOS DE APAGAMENTOS, PROIBIÇÕES E NEGAÇÕES?

Alexandre Luiz Polizel

Moisés Alves de Oliveira

---

## Notas introdutórias

Quando voltamos nosso olhar às educações, o fazemos por uma lente. Essa lente pode ser considerada, em sua metáfora óptica, como modos de olhar. Todavia, pode ser considerada também, em metáfora metódica, como a identificação de um ponto de entrada. Nesse sentido, optamos olhar e entrar pelos currículos.

Fazemos essa opção, visto que os currículos representam um caminho, um trajeto formativo. O que é um currículo se não um artefato cultural, que analisa, organiza e elege o que é formativo ou não (SILVA, 2015)? Artefato que opera como uma bússola guia utilizada no caminho formativo, levando a uma (não) consciência de si; que instaura e é instaurado a partir de um território de disputa, considerando que as relações de poder buscam calibrar os nortes educativos e a forma(ta)ção dos educandos (SILVA, 2015; ARROYO, 2015).

Essa operação de guia formativa, disputada, tem se intensificada na contemporaneidade, visto os olhares aos aspectos multiculturais, étnicos, linguísticos, decoloniais, estéticos, identitários e de diferenciações (SILVA, 2015). De alguns lados, disputa-se um currículo compreendido como integrativo, buscando a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões – emocionais, culturais, intelectuais, físicas e sociais –, para as identidades, diferenças, reconhecimentos e sensibilidades (CAVALIERI, 2002; 2009). Ao mesmo tempo que forças antagônicas disputam múltiplas exclusões formativas, pululando movimentos antigêneros, antifilosóficos, anticientíficos, antiéticos, o

que tratamos aqui como um olhar desintegrativo (POLIZEL; OLIVEIRA, 2019).

As integrações e desintegrações encontram-se, tracionam, fraturam-se e instauram múltiplas dimensões curriculares-discursivas na contemporaneidade, em um cenário pós-2014 em que reelaboram os Planos de Educação (2014a; 2014b), a Base Nacional Curricular Comum e as novas Diretrizes Curriculares (nos vários âmbitos federativos). Em meio a inclusões e apagamentos, visando integrar ou desintegrar as múltiplas dimensões formativas, encontra-se em emergência os novos documentos curriculares.

É desta localização no espaço-tempo que emerge o presente manuscrito, de um cenário de disputa por formulações de documentos que guiam metas para os próximos decênios (2010-2020) na educação (BRASIL, 2014a; 2014b); que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência para os processos formativos (2018); que pontua as habilidades e competências no processo de; e que levanta aspectos inclusivos e/ou proibitivos no campo educacional. É deste experienciar histórico que o presente trabalho é apresentado, tendo por objetivo traçar considerações acerca da (im)possibilidade de formação integral em tempos de negativas das diferenças, e diversidades, sob enfoque dos estudos culturais das ciências e das educações.

Não se busca neste manuscrito fechar a discussão, mas abri-la para pensar: “É possível uma educação integral em tempos de negativas?” Para traçar tais explicações, organizamos o presente manuscrito em três eixos: a) Currículos e (in)diferenças, situando nosso olhar ao campo curricular e seu aspecto (des)integrativo; b) (des)Integrações (in)sensíveis, situando o território discursivo; c) É possível uma educação integral (des)sexuada, levantando problemáticas necessárias e urgentes para serem refletidas.

## **Currículos e (in)diferenças: constituindo o olhar**

Todo manuscrito emerge de um espaço de escrita, e a escrita pode ser compreendida de diferentes formas: registros, experiencições, divulgações... Optamos pelo entendimento da escrita como um modo de criação. Ao escrevermos, constituímos uma análise criativa sobre fenômenos que encontram em ocorrência. Fenômenos que acontecem e o capitamos, elaborando sentidos neste processo. Desta óptica, podemos considerar esse manuscrito um ensaio filosófico, uma obra criada com o intuito de reunir e organizar sensações utilizando conceitos como artefatos analíticos (NIETZSCHE, 1996). Como instrumentais a serem utilizados à medida que nos possibilite ver algo e mostrá-lo: a caixa de ferramentas (FOUCAULT, 2015). À medida que usamos a caixa de ferramentas para fazer escrito algo, precisamos indicar nossas opções de escolhas e seus usos: a leitura dos acontecimentos via conceituações.

Um primeiro conceito que trazemos à baila – essa porção do mar que buscamos navegar, com seu espaço restrito cercado por outras” terras” – é o ideário curricular. O currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2015), pode ser compreendido por duas óticas: a) O currículo como teoria, que desvela a realidade e apresenta uma verdade de percurso a ser seguido; b) O currículo enquanto discursividade, ou seja, a medida que falamos e elaboramos uma escrita curricular, criamo-lo como forma de organizar a trajetória formativa, como compreendê-la e efetua-la. Optamos por considerar assim: o currículo como uma discursividade, que guia a análise e legitimação não apenas do que é ou não formativo, mas também da designação do que é educação.

Nesse sentido, podem-se compreender no curso histórico das discursividades curriculares – ou seja, na história da criação de noções de currículos – diferentes modos de compreender, sendo que, para diferentes instrumentos, esses modos podem ser utilizados como guias de análise curricular. Pensando em um processo de navegação nos fluxos, como Zygmunt Bauman nos define na contemporaneidade

(2011), podemos velejar utilizando diferentes instrumentais: bússolas, mapas, lunetas, satélites... Podendo ser estes lidos em sua separação ou em conjunto: os currículos oficiais (referentes ao caráter documental dos currículos), ocultos, relacionais, experienciais, disciplinares, entre ns outras conceituações que nos permitem afinar o olhar. Todavia, aqui, como em um bordejar, os diferentes instrumentos são combinados, hibridizam-se (LATOURE, 2008; 2017), nenhum opera em uma função de pureza, o coletivo desses guiam o caminho formativo. De tal modo, qualquer aspecto que guie o caminho formativo será tratado como um currículo – reiterando que esses enquanto discursividades atravessam-se em sua constituição.

Nesse sentido, partimos a um segundo recorte da composição desse ensaio: para que currículos híbridos lançamos nosso olhar? Considerando um cenário de constituições curriculares diverso, o ano de 2014 mostra-se significativo para elaboração de nosso crivo no caos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), visto que é nesse que um acontecimento histórico é dado: a elaboração dos Planos Nacionais de Educação (em seus múltiplos âmbitos federativos).

Como acontecimento, compreendemos um momento histórico de ruptura, que produz uma fresta nas discursividades vigentes. Tal ruptura impossibilita que os sentidos e significações acontecidos antes e depois daquele evento sejam os mesmos, sendo necessária a elaboração de outras leituras, desencadeando outra maquinação de efetuação dos poderes – e, com isso, de produção de saberes e verdades (FOUCAULT, 2015; DELEUZE; GUATTARI, 1992). Esse acontecimento dá-se pelos Planos Nacionais de Educação marcarem a exata ruptura de onde insurgem os demônios da integração e desintegração curricular. Façamos aqui a ressalva de que são os demônios que colocam em dúvida certezas e que colocam os valores em pauta – visto que os *daemons*, e suas derivações *eudaemon* (o eu bom, favorável) e *cacodaemon* (mau, desfavorável) –, colocam em pauta os valores e validações, sendo assim um arraste de pensamento ético e político. Podem os demônios serem vistos como aqueles que levam à perdição, mas também como aqueles

que se rebelam contra um governante tirano pela possibilidade da contradição, negociação e debate do valorativo.

Em suma, os Planos Nacionais de Educação – e seu processo de elaboração, de que não escapam a sua criação interessada e seu projeto educacional formativo – é o mesmo que dá substrato, em sua meta 6, para a educação integralizada como mote para a construção de outros documentos curriculares, como vemos:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 10)

E ao mesmo tempo marca a insurgência de movimentos sociais conservadores e reacionários na disputa pelas curricularidades centradas nos processos de exclusão, vide a exemplo a histeria coletiva que solicitava a exclusão da palavra gênero que se encontrava como meta situada o combate a discriminações de gênero, etnia/raça, regionalidade e diversidade sexual, e agora é pontuada, ou melhor, reduzida como “[...] à redução das desigualdades e à valorização da diversidade” (BRASIL, 2014, p.11; CARVALHO *et al.*, 2015). Um conclave que inicia o ideário de apagamentos conceituais-terminológicos nos múltiplos documentos curriculares a caça à palavra gênero; e com eles, outros referenciais identitários. A exclusão nesse sentido é guiada por uma vontade de um currículo desintegrativo.

Lançamos mão do conceito de vontade, tal como pontuado por Friedrich Nietzsche (1996), como uma inclinação, um movimento, algo que guia a uma criação – criação essa que pode também ser destrutiva. O jogo de traduções do perspecto de vontade nietzschiano remete a essa dualidade (des)integrativa: algumas traduções remetem à vontade de potência, outras à vontade de poder. A potência é algo que pode ser, criar, tornar outros modos possíveis; o poder é algo que se exerce sob um outro de modo operatório. A integração busca a potência; a desintegração busca seu exercício de poder para forma(ta)

ção e manutenção da maquinaria que permite esse mesmo poder em operação.

Nesse sentido, a perspectiva do currículo integral, nos faz pensar nas linhas de força que compõem a potência, que poderíamos romper em dois eixos: a vontade e o espaço-tempo. Ambos postulados, por Friedrich Nietzsche (1996; 2009), como atravessados pelas sensações.

### **(Des)Integrações (In)Sensíveis**

Ao pensarmos os espaços educativos, vem-nos em mente uma educação para a sensibilidade. Se retomarmos ao grego *skholé*, palavra que proporciona nos dias atuais a derivação para dar origem à escola, significa tempo livre, distanciado do trabalho e da ocupação da vida adulta. Os espaços educativos, assim, consistem em uma espacialização do tempo, bem como uma temporização do espaço, destinando este híbrido espaço-tempo ao ocupar-se de uma questão de bem comum (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Esse aspecto envolve o desenvolvimento de reconhecimentos, do tornar-se sensível ao Outro – e esse outro é humano e também não humano (LATOURET, 2008). É no processo do reconhecer que o espaço-tempo comum é criado, que a escola se forja (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). É nesse sentido que a curricularização integrativa pode ser considerada como um clamor à *skholé*.

Os movimentos fazem-se inicialmente na tentativa de temporização do espaço, o que é perceptível já no enunciado arrastado na meta educativa, a preocupação com o aumento no número de matrículas para “[...] tempo integral” (BRASIL, 2014, p. 10). Esse sentido remete-nos então um posicionamento do sujeito dentro de um espaço tempo. Tal aspecto pode nos levar a duas concepções: a) A ampliação do tempo na escola como potente para ocupar-se de

questões do bem-estar comum, o que nos soaria um processo de fato integrativo; b) O cerceamento do tempo que os estudantes poderiam transitar em outros espaços e vivenciar pedagogias culturais<sup>141</sup> outras, ou seja, a ocupação do tempo incorre nos riscos da transformação do espaço educativo em *depósitos*, bem como a eletiva de quais pedagogias culturais são formativas, ou não – o que arrastaria a escola a uma desintegração do processo formativo.

Essa ampliação do tempo para ocupação de questões do bem-estar comum também é recortada por outra ordenação: a gestão do tempo ampliado. A própria conceituação governamental oferece tal indicativo, ao passo que pontua:

[...] educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contra turno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, 2009, p. 14)

A organização desta temporalidade provoca cisões, produzindo dicotomias: o que é turno de fato, e o que é contra turno; o que são saberes escolares e aqueles que são comunitários; os matriculados integralmente e os matriculados nos núcleos comuns. Aspecto este traçado para nos perguntarmos se tal cisão conferiria uma integração ou uma desintegração? Questão essa que não temos por objetivo aqui sanar, mas vemos este espaço como profícuo a colocá-la.

Outro aspecto consiste em verter o olhar à especialização, pontuando como estratégia para garantir as matricular em tempo integral, como faz-se

---

<sup>14</sup> Compreendemos aqui pedagogias culturais como qualquer artefato cultural que faça mediação de um processo de constituição de saberes, ou seja, os contatos com diferentes artefatos culturais guiam diversos modos de ensinar, aprender e constituir conhecimento. Nesse sentido, os processos pedagógicos não se encontram centrados apenas no âmbito escolar, mas em qualquer espaço que exista contato com artefatos culturais (ELLWORTH, 2001).

[...] instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Estratégia 6.2); institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Estratégia 6.3) (BRASIL, 2014, p. 29).

Os espaços são adaptados, pois, para uma integração em que se verte a promoção de ocupação de questões voltadas ao bem-estar comum, é necessário constituir espaços para que múltiplas experiências sejam possíveis, bem como que o espaço seja readequado para incluir múltiplos corpos em seus modos de existência. Nesse sentido, nos é permitido levantar outra inquietação, mobilizada por Ana Maria Cavaliere (2002; 2009), acerca da reestruturação do espaço em sua colaboração com as instâncias federativas. E que escolas receberiam tal reestruturação e a criação de novos espaços? A pesquisadora pontua a negligência com as escolas periféricas no que toca a captação por recursos, ampliação da carga horária e possibilidades de acesso pelos estudantes. Os espaços educativos que receberem a (re)estruturação, possibilitarão educações integrais, todavia outras escolas serão desintegradas na medida em que não possibilitarão as mesmas condições formativas.

Tendo em vista que o espaço-tempo é organizado voltado à prática integrativa, organizam-se as experiências. Tais experiências refletem ao desenvolvimento de sensibilidades, ou não. Bruno Latour (2008; 2017) pontua-nos esse processo de sensibilização modalizado pela experiência ao estudar os treinamentos de *narizes*, o uso de *kits* com aromas usados em laboratórios por determinados períodos para

sensibilizar os estudantes aos odores. Para o pensador, a formação dá-se à medida que se sensibiliza os atores envolvidos na experiência vivida – tanto humanos, quanto não humanos. Os atores não humanos, posicionados nas quadras, laboratórios, bibliotecas, espaços culturais e afins, cria esse espaço de sensibilizações.

Essas sensibilizações que nortearão a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões: emocionais, culturais, intelectuais, físicas e sociais. Tal ponderação nos cria duas fraturas, a serem exploradas: seus aspectos desintegrativos e a questão da vontade.

No que tocam seus aspectos desintegrativos, vê-se que o estímulo da emergência de escolas em espaço-tempo integral e a ampliação de possibilidades de experiências para sensibilizações, e com isso a formação em suas múltiplas dimensões cria um novo quadro de referências. Quadro de referências aqui pontuado a partir das perspectivas de Bruno Latour (2008; 2017) e Michel Foucault (2015), como um novo padrão de normalidade, que naturaliza como educação de qualidade as formações integrais. Contudo, o instaurar desse novo quadro de referências requer posicionar os diferentes, aqueles que se encontram fora destes: os não integralizados. Para que a referência funcione, ela necessita do diferente para se localizar como normalidade, assim, levantamos a pergunta que também não temos por objetivo responder neste manuscrito: quem se torna o diferente na instauração do currículo integral? Seria essa produção do diferente o efeito de desintegração? Passemos adiante...

Os aspectos até aqui encontram-se centrados na questão da espacialização e da temporização para integrar o estudante e potencializar o desenvolvimento de sua formação em suas múltiplas dimensões via processos de sensibilização. Nesse ínterim, outro aspecto é colocado em cena, a questão das vontades.

As vontades, como pontuados por Friedrich Nietzsche (1996), são o que guia nosso olhar. A vontade quer se expandir, fazer-se, criar-se. O processo de sensibilização é sempre um agenciamento e

agenciado pela vontade. Em tal perspecto, somos levados a pensar: que vontades clamam pela educação integral?

Demarco que todos aqueles preocupados com uma formação para a vida, traduzidos por outros como educação para a cidadania. Movimento que se inicia com um clamor por uma educação crítica, que, como pontuado por Tomaz Tadeu da Silva (2015), passa a se preocupar com uma educação interessada, não opressiva, e que coloca questionamentos acerca de dinâmicas de violação, de sucesso e de fracasso escolar; ou antes mesmo dessa, com John Dewey<sup>152</sup> (CAVALIERI, 2002), que, em seus trabalhos com crianças, buscava guiar a formação por questões de interesse das mesmas – vê-se que aqui é evidente a questão do agenciamento das vontades dos estudantes.

Movimentos brasileiros como movimentos escolanovistas, freirianos, pela aprendizagem significativa, ensinios por investigações... Diferentes tendências pedagógicas nos ensinios de ciências e filosofias têm postulado a necessidade de uma formação integrativa que trate as múltiplas dimensões, propicie um aprender a ser, estar, existir e viver – em seus múltiplos recortes ético, estéticos e políticos. Nesse sentido, diversidades de vontades conclamam por um currículo integrativo, porém, essas vontades encontram sempre as reatividades que desintegram (NIETZSCHE, 1996; 2009) – reatividades essas que também são questões de vontades.

### **É possível uma educação integral (des)sexuada**

Ao situar tal cenário, nos deparando com a questão das reatividades contemporâneas que conclamam por um currículo que desintegra, vemos que é necessário um retorno; ou melhor, trazer

---

<sup>15</sup> Compreendemos, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2015), que as preocupações curriculares levantadas por Dewey, vertiam-se em: o que ensinar? Como ensinar? Como avaliar? Por mais que centrasse nos jogos de interesses dos estudantes, mostrava-se o que é visto como aspectos tradicionais, pelo autor supracitado.

a cena o que era carregado durante a escrita-criação deste texto, o questionamento que o guia: é possível uma educação integral em tempos de negativas? Talvez esse seja o momento que tal questionamento passa a fazer sentido – fazer aqui no sentido de efetuar.

Para isso, recorremos a nosso *link* anterior, as reatividades que se colocam em cena pós-2014, que marcam a votação dos Planos Nacionais de Educação. Como descrevem Tamires Tolomeotti e Fabiana Aparecida de Carvalho (2016), as votações foram marcadas por um conjunto de enunciados que sintetizavam valores reativos: gritos de “família, família, família”, “Educação sim, gênero não”, “Menino nasce menino, menina nasce menina”, leituras de versículos bíblicos e, especificamente no município de Maringá-PR, a exortação de que Deus é dos Justos via Salmo 112:1-4. Tal acontecimentalidade propagava-se na Câmara dos Deputados, Senado, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais. Falas que demarcavam valores a serem aceitos como únicos, verdadeiros e *naturais*, baseando-se na negação do que seria anormal, falso, *ideológico*. A operante característica da reatividade e do ressentimento, o dizer “Não” a algo (NIETZSCHE, 1996; 2009).

Tal acontecimento conclamava pela retirada dos termos gênero e sexualidade dos planos. E com eles foram levados outros marcadores identitários como classe, etnia, raça, regionalidade e diversidade sexual (CARVALHO *et al.*, 2015). Tal retirada, significava o dizer “não” a essas palavras e os modos de existir que poderiam ser colocados em evidências pelas mesmas. Inicia-se então uma guerra santa contra os marcadores identitários em documentos curriculares que se encontravam em formulação. As exclusões foram impulsionadas pelas palavras que faziam menção a gênero e sexualidade, pois eram compreendidas como portadoras de uma suposta ideologia de gênero que destruiria a família: fazia-se necessário degenerar o currículo (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016).

As vontades guiadas pela reatividade, pelo dizer “não” a tais conceitos, que arrastariam consigo determinadas discursividades

a serem colocadas em pauta – consideradas questões de bem-estar comum para ocupação do tempo pela comunidade escolar, por compreender que os caracteres identitários fazem parte das múltiplas dimensões necessárias a serem trabalhadas com sensibilidade para a formação dos sujeitos – passaram a aglutinar movimentos: “Deus, Família e Propriedade”, “Pró-vida, Pró-família”, “Cristãos contra a Ideologia de Gênero”, “Endireita” e seus derivativos. Vontade essa que se oferece como capital eleitoral e é bem receptada, promovendo assim o apagamento dos conceitos. Desintegra-se os Planos Nacionais de Educação (em suas instancias Federal, Estaduais e Municipais), retirando as marcações identitárias como metas de discussão e, com isso, retirando como dimensão formativa; a isso Miguel Arroyo (2015) trata como uma desintegração da possibilidade da consciência de si.

Os apagamentos não param e se estendem à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – desta vez a supressão do termo gênero leva consigo o conceito de *Orientação sexual*<sup>163</sup>. As negações das questões identitárias como componentes curriculares, principalmente no que toca às questões de gêneros e identidades sexuais via supressão destes conceitos, não evocam a proibitiva de trabalhar tais conteúdos. Porém, ao tirar tais termos dos documentos curriculares que se oficializam, é retirada também a captação direta de fomento e de geração de políticas públicas à formação de professores em tais temáticas.

Não o bastante, a negatização dos conceitos no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular, as vontades são canalizadas a outra lógica: a proibitiva. Tal lógica é implementada com o movimento Escola sem Partido – que, apesar de seu surgimento em 2004, ganha destaque apenas em 2014, com as votações dos

<sup>16</sup> Mais informações podem ser consultadas no trabalho de mapeamento realizado pelo movimento *De olho nos planos*, que tem acompanhado as construções curriculares contemporâneas. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>>. Acesso em 30 de julho de 2019. O jornal *O Globo* também apresentou considerações sobre o caso, que se encontram disponíveis em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>>. Acesso em 05 de agosto de 2019

Planos –, que agencia o desejo dos movimentos neoconservadores e que se encontram em alto índice de reatividade, convencendo-os de que só o apagamento não basta, é necessária a proibição. Assim, na temporalidade da votação do suplementar e complementar do Plano Nacional de Educação na Assembleia Legislativa e Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, o Deputado Estadual Flavio Bolsonaro e o Vereador Carlos Bolsonaro apresentam como propositiva de Lei o Projeto Escola sem Partido, que traz a pauta dos movimentos de proibitiva de conteúdos eleitos por estes como ideológicos – projeto solicitado ao idealizador do movimento Escola sem Partido Miguel Nagib<sup>174</sup>.

Expande-se aqui não apenas a lógica, que passa do apagamento para a proibição, mas também sua amplitude à medida que um modelo do projeto de lei é disponibilizado em sítio eletrônico e utilizado como capital eleitoral. A própria corrida presidencial é atravessada por tal projeto de lei, como promessa de salvação do espaço eleitoral via suposta descontaminação ideológica<sup>185</sup> e o governo das sexualidades<sup>196</sup>. É dessa ótica que se demarca outro caractere, que constitui a tríade juntamente com a lógica da proibição e a ampliação do número de propositivas: o olhar ao currículo e a intensidade da proibição.

---

<sup>17</sup> Compreende-se a atual e suposta suspensão do projeto, declarada por Miguel Nagib no dia 18 de julho de 2019, devido à não formalização de suas pautas nas metas de educação para o primeiro semestre do governo do atual presidente Jair Bolsonaro (PSL) – que utilizou o projeto como capital político. Todavia, entende-se que tal suspensão não significa que o mesmo não mantenha decalcado seus efeitos discursivos. Para mais informações sobre, recomenda-se o texto disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-criador-do-movimento-desabafa-esperavamos-apoio-de-bolsonaro-23817368>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>18</sup> Para compreender o uso eleitoral do projeto Escola sem Partido e sua proliferação, recomenda-se o texto de Mariana Schreiber, disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44787632>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

<sup>19</sup> Recomenda-se a leitura da análise desenvolvida pela professora Paula Peron, da PUC-SP, disponível em <<https://www.geledes.org.br/muita-gente-votou-querendo-governar-a-sexualidade-dos-outros-diz-psicanalista/>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Como discutimos em outro espaço, o movimento Escola sem Partido deslocou a entendimento curricular a um funcionamento novo, ao menos nos espaços educacionais formais: a lógica catequética implementada nas escolas (POLIZEL, 2019). Na ânsia proibitiva de temáticas relacionadas a gênero e identidades sexuais, o trajeto formativo passa a ser entendido como um perspecto de catequese, da passagem de mandamentos que devem ser interiorizados e seguidos como verdade, sem questionamento, distante do *ethos* crítico. Aspecto esse que caracteriza a desintegração da criticidade, pautada por uma tentativa desesperada de degenerificar e dessexualizar os currículos (TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016).

É nesse currículo catequético, pautado no dizer “não” proibitivo, que a intensidade é ampliada. Os “nãos” dedicados aos gêneros, as sexualidades e a outros caracteres identitários agora são vazados e vascularizam sua reatividade para outros campos de saber: pululam movimentos antivacinas, antiestudos marxistas, antifilosóficos, Anticiências Humanas, Antiglobalização, Anti-Globo Terrestre (pleiteando discursivamente um formato supostamente plano), movimentos anti... A tais movimentos conservativos e reativos, retorna-se um conceito que era considerado enterrado: os negacionistas e revisionistas. Negacionismos dos diversos tipos, que, nas performances ridículas – visto que no ridículo diz o não dizível – e no espetáculo das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, são publicizados. É o que chamamos em outro momento de um “O irônico espetáculo ridículo: os anticientíficos no Brasil Contemporâneo” (POLIZEL; OLIVEIRA, 2019).

Destarte, é da negação que se tornam frequentes as desintegrações curriculares contemporâneas. E a negação tem sido guiada pela tentativa de dessexualizar o currículo, e convidado outros “nãos” à cena da composição curricular. Ao voltar o olhar aos sentidos da composição curricular, é evidenciado que os apagamentos, proibicionismos e negacionismos têm desintegrado o currículo ao invés de integrá-lo. Em uma lógica cínica, no sentido de dissimular

valores, aos desintegradores a integração significa mera ampliação de carga horária e criação de *blocos itinerantes interdisciplinares*.

Desconsideram-se a base da educação integral que é a formação em suas múltiplas dimensões. Desconsideram-se à medida que elege discursiva e simbolicamente – e com isso desintegram – que aspectos emocionais, culturais, intelectuais, físicos e sociais que podem ou não estar no escopo escolar. Desconsidera-se a formação ética, à medida que essa requer pensar valores em seus processos de criação, instauração, manutenção e negociação. Desconsidera-se a formação política, visto que tornam não possíveis discussões políticas por serem eleitas como ideológicas, ou melhor, colocam como possíveis políticas apenas de um espectro partidário (toma-se a exemplo os partidos que propõem o projeto de lei Escola sem Partido, como PSC, PMDB, PSDB, PDT, PEN, PP, PRB, PSB, PTN e o atual PSL) (POLIZEL, 2019). Desconsidera-se a formação estética, pelo cerceamento da possibilidade de desenvolvimento das múltiplas faculdades do sentir. Desconsidera-se a formação científica, ao passo que os critérios de demarcação passam a ser negados em prol da publicidade alavancada pelas redes sociais – em um movimento sofisticado, em que os critérios de validação dão-se pelo convencimento, apenas... O desconsiderar e faz pelo ato de negar. Aquilo que é negado, não é integrado a formação, desintegra-se.

O desintegrar guia-se então pela política do dessexualizar os currículos. Contudo, ressalta-se aqui que tal dessexualização não deve ser compreendida como a ausência de sexualidade no espaço educacional. Pelo contrário, o processo de dessexualização que não estimularia os estudantes em sua formação – e com isso não sensibilizaria e desenvolveria essa dimensão formativa – continua nos jogos de poderes. E quanto mais imperceptível o funcionamento do poder, melhor sua efetuação e instauração de regimes de verdades. Ao excluir e buscar proibir as possibilidades de discussão acerca das sexualidades, busca-se reiterar o quadro que se fraturava com as críticas: a lógica da heterossexualidade como natureza humana,

que deve ser seguida como norma sacra e inviolável. Qualquer dúvida que escape ou coloque essa norma em questionamento deve ser considerada uma contaminação ideológica a ser combatida (CARVALHO *et al.*, 2015; TOLOMEOTTI; CARVALHO, 2016; POLIZEL, 2019). A desintegração curricular assim segue seu curso, guiando-se pela dessexualização, ou melhor, pelo governo das sexualidades alheias.

## Considerações

Evidencia-se na contemporaneidade uma preocupação com a formação integral, que se verte na preocupação com a ampliação de experiências que possibilitem uma sensibilização formativa em múltiplas dimensões: emocionais, culturais, intelectuais, físicas, sociais, éticas, políticas, estéticas. Levanta-se então a preocupação com a organização do espaço-tempo e das vontades, que guiam as experimentações e os reconhecimentos. Tal compromisso provem de longo prazo e fundam-se desde o olhar tradicional de John Dewey aos chamados olhares (pós)críticos, encontrando substrato para fazer-se com a publicação do Plano Nacional de Educação, que estipula como meta (6) a ampliação de matrícula em escolas integrais.

Porém, é esse mesmo marco acontecimental que traz à cena movimentos conservadores que pautam a exclusão de conceitos no escopo documental essenciais para as educações integrativas, como: gênero, diversidades sexuais, sexualidades, etnia, raça, classe e regionalidade. Aspectos identitários que fazem parte da formação e também do que se entende por educação. Tais movimentos trazem à cena o apagamento como primeira estratégia de disputa pela concepção curricular, passa a lógicas proibitivas e negativas. O ideário de apagar, proibir e negar mostra-se um efeito de desarticulação, distanciamento e segregação: efeitos desintegrativos. Disputas desintegrativas dadas e colocadas com o intuito de dessexualizar os currículos, ou melhor, de

reiterar sutilmente o governo das sexualidades e modos de ser operantes.

É nesse cenário histórico – ético, estético, político, cultural e também pedagógico – que trazemos novamente a pergunta à cena, adaptando-a: é possível uma educação integral em tempos de negativas, visto que o negacionismo é desintegrativo? Pensando a produção discursiva dos currículos do presente, responderíamos com uma negativa. Uma negativa que não segrega, mas sim convida a novas investigações e explicações acerca de tal questionamento.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em revista**, n.55, 2015, p. 47-68.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília.

CARVALHO, F.A.; POLIZEL, A.L; SANTANA, N.N.; SANCHES, K. Políticas públicas e (in)visibilidades escolares: Entre (des)conhecer, apagar e trabalhar com o combate à violência de gênero. In: CORREA, C.M.A; MAIO, E.R (Org.). **Observatório de Violência de gênero: entre políticas públicas e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015 p. 99-114.

CAVALIERI, A.M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educ. Soc.**, v. 23, n. 81, 2002, p. 247-270.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, 2009, p. 51-64.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: ROQUE, J. A. N. R. (Org.). **Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência**. Porto: Afrontamento, 2008.

\_\_\_\_\_. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

POLIZEL, A.L. Percepções do movimento Escola sem Partido: currículos pastorais e o professor como catequista. **Revista Amazônica**, v. 4, n. 11, 2019, p. 1-16.

\_\_\_\_; OLIVEIRA, M.A. O irônico espetáculo ridículo: os anticientíficos no Brasil Contemporâneo. In: OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. (Org.). **Diálogos**: temáticas em educação III. Curitiba: CRV, 2019, p. 209-228.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TOLOMEOTTI, T.; CARVALHO, F.A. Um currículo degenerado: os planos de educação e a questão de gênero nos documentos educacionais. **Revista Artemis**, v. 22, n. 1, 2016, p. 73-84.



# CONCEITOS E CENÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO NA SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL <sup>20\*</sup>

Leonardo Lemos de Souza

Danielly Christina Mezzari

Matheus Estevão Ferreira da Silva

---

## **Educação Integral: suas origens e propósitos**

Em artigo de 2002, Cavalieri (2002) questionava se a Educação Integral não seria uma nova identidade da educação brasileira, considerando a ampliação, que considera desordenada, de suas tarefas nos últimos anos. Do ponto de vista curricular normativo, uma série de documentos oficiais, bem como debates acadêmicos travados sobre a função e potencialidades da educação, de fato, têm sido responsáveis pela ampliação das especificidades a serem atendidas pelo processo educativo no Brasil. Aspectos antes não considerados agora são tratados como partes constitutivas e inter-relacionadas de um processo de formação que, na verdade, é complexo e abrangente.

Dessa forma, uma educação que se volta para a contemplação desses aspectos, que vai além do aspecto cognitivo (o qual a educação brasileira se preocupou exclusivamente em sua história, abrangendo aspectos afetivos, sociais, culturais, motores, a convivência democrática, a participação ativa, etc.) pode ser compreendida por Educação Integral (CAVALIERI, 2007; GADOTTI, 2009).

Embora só tenha sido considerada institucionalmente no Brasil no final do século XX, o histórico dessa concepção de educação é registrado desde o início desse mesmo século, com a disseminação

---

<sup>20</sup> \* Pesquisa financiada pela FAPESP (proc 2014/02430-5).

das ideias do filósofo norte-americano John Dewey pelo mundo e, nacionalmente, com a atuação contínua de movimentos sociais junto a intelectuais da época.

Segundo Venâncio Filho (1989), a Educação Integral surgiu no país com o Movimento Escola Nova de renovação do ensino, junto aos esforços de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, que produziram o documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, para a afirmação de uma educação brasileira pública, laica e de qualidade. Anísio Teixeira, inspirado pelas ideias de John Dewey em seu projeto a favor da educação, tentou implementar uma proposta própria de Educação Integral, fundando, em 1952, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador. No entanto, como discutem Talaveras (2017) e Maia (2019, p. 23) em suas recentes pesquisas, outros movimentos sociais apresentavam propostas diferentes entre si sobre a Educação Integral, “[...] entre eles: o Movimento Anarquista, o Movimento Integralista Brasileiro, o Movimento Liberal e o Movimento Católico”, enfocando mais um aspecto em detrimento de outro.

De acordo com Moll (2012), o debate acerca da Educação Integral no Brasil foi constantemente adiado pelas autoridades e política brasileiras, ainda que a todo momento, de uma forma ou de outra, retomado e reivindicado enquanto demanda social democrática, seja pelos movimentos citados, seja por intelectuais e especialistas em educação, além de algumas iniciativas isoladas. Como trata o documento *Educação integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009), primeiro documento oficial sobre Educação Integral promulgado, a implementação dessa educação no sistema educacional brasileiro ocorreu primeiro indiretamente, a partir de considerações presentes em legislações que não a tratavam explicitamente.

A primeira delas foi a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) (BRASIL, 1996, online), lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, a qual anuncia logo em seu primeiro artigo que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar,

na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Outra legislação foi o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (BRASIL, 1990), lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990, o qual reconhece o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, ao mesmo tempo que sinaliza a escola como uma instituição que deve proporcionar esse desenvolvimento.

Adentrando-se no século XXI e agora voltando-se explicitamente à Educação Integral, alguns programas governamentais foram imprescindíveis para sua implementação, devido à escassez até então de referenciais normativos, sendo eles: o *Programa Mais Educação*, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios (LECLERC; MOLL, 2012); e os *Programa Escola de Tempo Integral* e *Programa Escola Integrada* (CAVALIERI, 2007). Esses programas articularam a entrada consciente e intencional da Educação Integral na educação brasileira, acompanhando uma série de documentos promulgados desde a década de 1990, junto às legislações citadas há pouco, que referenciavam aspectos que permeiam a educação escolar, tais como propostas educacionais e temas transversais que são contemplados pela Educação Integral.

Cabe aqui, no entanto, diferenciar os conceitos de Educação Integral e de *Educação em Tempo Integral*, que não são os mesmos. Para alguns, Educação em Tempo Integral, que se refere à extensão do tempo de permanência na escola para dois períodos, já contempla a Educação Integral, o que não é verdade, pois isso dependerá do que ocorre nesse tempo estendido, do que é abordado nas disciplinas e de como é, se temas transversais têm espaço, se há participação ativa e democrática, etc.

Em tempo recente, entretanto, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2017, um novo programa intitulado *Programa Novo Mais Educação* (BRASIL, 2017) que objetiva melhorar o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental a partir da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, o que mudou

a finalidade do programa antecessor. Além disso, nesse novo programa não há considerações sequer sobre a Educação Integral.

Ainda assim, pode-se considerar que a Educação Integral já dispõe de um arcabouço legal que a garante, ao menos legalmente, no sistema educacional brasileiro e, como ressaltado, alia-se a outras propostas educacionais, deferidas antes ou concomitantemente a ela, tais como a Educação Sexual, a Educação em Direitos Humanos, a Educação Ambiental, etc. Debruçaremos a seguir sobre as relações entre a Educação Integral, até aqui discutida, com a Educação Sexual, inserida pela primeira vez no campo normativo curricular com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997).

Tendo em vista os propósitos deste cenário e, principalmente, a ideia de que a Educação Integral se preocupa com conteúdos que ampliam a formação humana, o presente texto busca elementos que articulam o cenário sobre a produção das desigualdades e violência de gênero com a possibilidade de se pensar uma educação que fomente práticas reflexivas sobre o tema. Em tempos sombrios que vivemos, em que os avanços conservadores na educação escolar no Brasil tentam alijar conteúdos do cotidiano necessários para a garantia da cidadania de todas e todos, essa discussão é urgente.

Assim, ensejamos nesse texto apresentar e discutir elementos conceituais e análises do cenário atual necessários para a educação no combate às violências de gênero, desde uma análise de como as relações amorosas (o amor romantizado) é um dispositivo produtor de violências. Para isso, buscamos compreender, diante das formas de vivenciar e expressar o amor em uma relação erótico-afetiva entre duas pessoas, como as desigualdades são produzidas a partir das relações de gêneros e, ainda, em diferentes tipos de expressões das sexualidades. Ainda, com estas informações, pensar como a educação pode se constituir para superar as desigualdades e a violência vivenciada, principalmente, por mulheres.

## **Amor e relações de gênero na juventude contemporânea: sobre educação e conflitos**

As relações de gênero têm sido marcadas por uma hegemonia de valores que estabelecem hierarquias e formas de relações entre os sexos. Há uma forte presença do androcentrismo e do patriarcado nas vivências das relações conjugais. No entanto, estas predominantemente estão estudadas nas relações heterossexuais. O heterocentrismo, ou a heteronormatividade, a valoração de que os únicos papéis de gênero e sexuais são estabelecidos pelo desejo erótico entre um homem e uma mulher, também atravessa a vivência das relações conjugais. A ideia de família está centrada nesses valores androcêntricos, patriarcais e heterossexistas. Um homem e uma mulher se amam e, a partir da união entre eles, está estabelecido a continuidade de valores e da carga genética das famílias, com todas as regras culturalmente estabelecidas de como devem se comportar homens e mulheres. Por outro lado, propomos também conhecer como pessoas, de sexualidades dissidentes à heteronormativa, experienciam e valoram o amor e as relações amorosas, se os efeitos do patriarcado, do androcentrismo e da heteronormatividade também estão presentes.

A posse, o ciúme, a imutabilidade dos sentimentos, a reciprocidade dos afetos presentes numa relação podem ser indicadores de formas de amar e ser amado em que há o predomínio do amor romântico. Ter o amor como objeto de estudo nos incita a considerar os efeitos desse na produção de subjetividades e na geração violências e desigualdades numa relação a dois. Estudar o amor nos desvela como as relações de gênero são elementos da cultura que o transversalizam. Essa ideia rompe com o discurso sobre a essência que explica as diferenças entre os sexos.

O amor sempre foi tema da literatura, do cinema, da religião. Trata-se de um tema atemporal, cuja história tem relações diretas com a justificação das relações assimétricas entre homens e mulheres. O

amor romântico é a expressão dessas assimetrias na nossa cultura ocidental, predominantemente cristã.

Diante desse quadro, podem-se fazer algumas perguntas: as formas de jovens se relacionarem na contemporaneidade criam novas maneiras de sentir, ser e estar em uma relação amorosa? O amor toma outras formas diante das dissidências sexuais? As mulheres e homens nas relações heterossexuais têm inventado novas formas de vivenciar o amor? Ou o amor romântico ainda é um signo que atravessa todas essas maneiras de expressar gêneros e sexualidades que nos indica a sua força histórica no modo como os afetos e as relações sociais são construídos na atualidade?

Independentemente das respostas que podem ser dadas a essas perguntas, o que não se pode deixar é de considerar a necessidade de educar a juventude para o rompimento das desigualdades e dos ciclos de violência baseados em valores e crenças justificados pela experiência amorosa, principalmente a romantizada. Uma educação comprometida com uma formação integral, pode contribuir para se pensar as relações conjugais e as questões que a atravessam, como as violências simbólicas e físicas, os ciúmes, a exclusão, o isolamento social. Enfim, educar para enfrentar e gerenciar os conflitos decorrentes das experiências amorosas em que os gêneros tornam-se marcadores de ações.

Percebemos que muitas atividades educativas, principalmente no Brasil, ainda buscam o trabalho apenas com o propósito de informar sobre as desigualdades e as violências. Trabalho importante, mas não suficiente para a efetivação de transformações de valores e crenças sobre as relações de gêneros e as sexualidades. Defendemos processos educativos que envolvem a efetiva participação de alunas e alunos, com suas experiências concretas em conflitos e problemas de relacionamento amoroso, na análise, busca de soluções, construção de enfrentamentos que produzam mais simetrias nas relações de gênero e nos relacionamentos amorosos entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres.

Uma educação dos sentimentos é uma proposta que parte das críticas à dicotomia razão e afeto, bem como outras que se fundam numa ideia de educação que se constitui a partir de crenças na separação entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, natureza e cultura, público e privado. Em um mundo em que a ciência e a tecnologia têm avanços importantes, percebemos que quando se trata de avançar na construção de uma ética na sociedade, a partir da educação em valores, os sentimentos são relegados a segundo plano como não participantes nessa construção (Sastre & Moreno, 2002).

A partir de uma metodologia baseada na resolução de conflitos, Genoveva Sastre e Montserrat Moreno (2002) realizam uma série de estudos sobre a aprendizagem emocional. Os estudos realizados assumem a proposição da indissociabilidade entre razão e afeto, bem como a efetividade da aprendizagem de sentimentos e emoções diante da participação de alunas e alunos em situações concretas de aprendizagem. Fazem-no ainda desde uma perspectiva de gênero, tensionando nas situações de conflitos as diferenças entre homens e mulheres.

Expandindo para outras áreas do conhecimento que não só os sociais, Moreno, Sastre, Leal e Busquets (1999) apontam que o conhecimento do meio social e natural a partir dos afetos também é um caminho possível. Assim, falar de sentimentos é fundamental na educação escolar como forma de oferecer a alunas e alunos ferramentas para a viver a vida. A proposta da educação dos sentimentos resgata as críticas das epistemes feministas de uma ciência masculinista e racional, na qual apenas a lógica operatória é considerada na construção do conhecimento. Os afetos e as emoções são resgatados como indispensáveis na construção do conhecimento, tanto quando nos referimos ao estado emocional envolvido no conhecer quando é tomado como conteúdo a ser conhecido e utilizado nas relações sociais e intra e interpessoais. Retiram-se afetos e emoções como elementos exclusivos do feminino e os coloca em situação em um lugar igualmente

relevante na aprendizagem de todas e todos sobre os conteúdos da vida cotidiana e da ciência.

Diante de uma sociedade que educa com base na desigualdade e na reprodução de violências de gênero e contra as sexualidades consideradas por ela fora da norma, propomos que a educação que resgata a dimensão dos sentimentos seja uma estratégia de mudança. Nesse texto, trabalhamos com esta tese: de que a presença de uma educação que elege conteúdos do cotidiano, como os gêneros, as sexualidades e a vida sentimental, como forma de combater as constantes violências como as homofobias, as lesbofobias e os machismos.

Quando elegemos a juventude como tempo da vida como foco do trabalho educativo não estamos deixando de lado a importância de se trabalhar com estes temas desde as outras idades. Nos centramos nesse tempo da vida pois sobre ele repercute questões relacionadas a políticas públicas em relação ao comportamento reprodutivo e sexual (HEILBORN, 2004; HEILBORN e CABRAL, 2004) e às violências decorrentes das diversidades de gênero e sexuais (ABRAMOVAY e RUA, 2004; JUNQUEIRA, 2009).

Também porque os jovens, ao mesmo tempo em que estão sujeitos aos modelos tradicionais de relacionamento erótico-amoroso, também promovem rupturas nos modelos padrões da sexualidade e das relações amorosas. Algumas características podem ser destacadas como próprias da adolescência e da juventude no trajeto de transformações: o questionamento dos modelos de relações familiares, do comportamento sexual e social deles próprios e dos outros (OSÓRIO, 1989).

A vida erótico-amorosa dos jovens, embora iniciante, é intensa e tem desdobramentos nos campos da saúde (políticas públicas) e da educação (formal e não formal). O tema da vida afetiva e sexual dos jovens e adolescentes é sempre recorrente no trabalho nesses campos e é fruto da demanda das constantes transformações pelas

quais essa população passa, tanto do ponto de vista biopsicossocial (adolescência), quanto do histórico (ERIKSON, 1976; KEHL, 2004).

As transformações nas relações nos espaços públicos e privados, marcados pela velocidade, instabilidade e incerteza sobre os conhecimentos e os costumes, produzem subjetividades que subvertem os padrões tradicionais sobre ser jovem e ser adolescente. Como tema de preocupação marcante da juventude e da adolescência, o amor e as relações erótico-amorosas não tem significados fixos, mas se transformam ao longo da história e em função dos domínios simbólicos e culturais dos grupos humanos (BECK e BECK-GERNSHEIM, 2001), que se aproximam e se distanciam da cultura heteronormativa e androcêntrica.

A crescente violência e discriminação diante das diferenças de gênero e sexuais trazem esse tema como mais um elemento de análise. Há um momento cada vez maior de registro de violência entre jovens, muito deles relacionado a questões amoroso-passionais e que envolvem as relações heterossexuais (ARANTES, SASTRE E GONZÁLEZ, 2010). No caso de gays e lésbicas, justifica-se em produzir mais informações sobre os modos de ser, de sentir e pensar, dessa população, ainda pouco presente em estudos que descrevem suas representações e opiniões sobre suas experiências erótico-amorosas conjugais (FÉRES-CARNEIRO, 1997; HEILBORN, 2004).

Embora afirmemos a pluralidade de experiências com o gênero nas culturas juvenis, percebemos que o uso da violência é uma marca cada vez mais frequente nas relações sociais, sendo que o modelo masculinista e heterossexista têm dominado as cenas da juventude contemporânea, em que o uso da força física só reforça a reprodução desse modelo androcêntrico nas manifestações dos comportamentos juvenis (ABRAMOVAY E RUA, 2004).

O rompimento com o modelo androcêntrico tem origem no feminismo, como movimento social no combate à exclusão e violência contra a mulher em diversos âmbitos sociais (HARDING, 1993; FOX

KELLER, 1982). O argumento crítico feminista reside no fato de que a cultura patriarcal e androcêntrica impõem uma organização social, política e econômica em que o homem é o centro do comando e detém o poder nas decisões em vários setores da vida: na família, no trabalho, na escola, na política e na ciência. É combatida a exclusão da mulher da vida social e política da sociedade em que vive, e sua existência é relegada à vida doméstica, ao mundo privado, sem participação efetiva no mundo público, que é privilégio dos homens.

Quando se trata do feminismo se debruçando a realizar uma crítica ao amor (ao pensamento amoroso) deve-se pensar na sua importância política (ESTEBAN, 2011). Infância, família, a política, a religião, enfim, a organização geral da vida cotidiana tem o amor (os afetos) como inspiração e orientador de relações e significados. O empenho em tomar o amor (romântico, parental, materno, etc.) como analisador das condições de exclusão, opressão e produtor de um imaginário sobre o cotidiano normativo se intensificaram para além dos movimentos feministas na ciência e na vida cotidiana, nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX, e nas últimas décadas com os movimentos sociais gays e lésbicos. Estes têm empreendido rupturas aos modelos tradicionais de relações conjugais, parentais e afetivo-sexuais, desencadeando revisões sobre as formas de sentir e de relacionar-se.

Os jovens são reivindicadores dessas novas formas de viver, se expressar, de amar (ALMEIDA e EUGENIO, 2006). O número de meninos e meninas que lidam com suas sexualidades e diferenças de gênero não atendendo a estereótipos tem sido mais visto no cotidiano e em diferentes meios de comunicação, mesmo ainda sendo tabu para muitos e gerado debates políticos e sociais governamentais no Brasil.

Como alijar a educação desse cenário em que as coletividades têm produzido diferentes formas de estabelecer como devem ser as relações erótico-amorosas (SASTRE e MORENO, 2010). Em diferentes culturas variam a fidelidade amorosa-sexual, os arranjos familiares (liderados por homens ou mulheres, ou o grupo) as formas de conjugalidade (casados, divorciados, descasados, etc.) e de relação

erótico-amorosas (homem/mulher, homem/homem, mulher/mulher). Para essas autoras, os modelos existentes de relações erótico-amorosas, apesar do imperativo de um modelo, são muito mais variados do que se imagina.

### **Sobre amor, política e educação para a superação de violências**

Em “Amor e Política”, Sastre e Moreno (2015) indicam a necessidade de se implicar o amor como fenômeno sociopolítico e desde a leitura de sua aproximação como ato de cooperação, em seus diferentes níveis de manifestação. Seria um redimensionamento do enfrentamento dos conflitos e dos problemas relacionais e sociais, que não partam somente da eleição da razão como responsável da tarefa de governar.

O que a educação tem a ver com isso? Penso que ela pode ser um implemento nessa relação entre amor e política. No estudo que apresentei, sugeri que o amor na experiência dos jovens participantes é vivenciado de maneira a reforçar valores e crenças sexistas e heterossexistas, situando os gêneros e as sexualidades como da ordem do mundo privado, sem implicações no universo público.

As ideias de Sastre e Moreno (2015) sobre as relações entre amor e política, me fazem remeter à ideia feminista de que o pessoal é político. A afirmação do amor como produto no mundo privado, ao contrário, tem potencial criador de novas formas de relacionar com o público. Não o amor romântico como visibilizado pelos participantes, mas as pistas dadas pelo amor emergente que identificamos em uma parcela do grupo estudado, que implica-se com o outro e estabelece relações baseadas em valores democráticos.

A experiência das pesquisadoras com a educação a partir da resolução de conflitos, insere os sentimentos e as emoções como eixos do trabalho educativo, pois nega a falsa dicotomia inteligência

e afetividade. Os afetos e as emoções são vetores de estratégias para solucionar problemas e conflitos interpessoais, mas também políticos, de ordem pública. O necessário resgate que as autoras fazem da utopia a que deve-se vincular à política, com os afetos, sugere uma nova ética no modo de se relacionar com o público e o privado – passíveis de borramento de fronteiras.

Por isso, percebemos que a escola gesta políticas cognitivas que reproduzem estas dicotomias em vários sentidos. Seja, mantendo distinções entre os gêneros, que reforçam desigualdades, sejam na expulsão de expressões das sexualidades e dos gêneros na sua forma de existir fora e dentro da escola. Sobre políticas cognitivas nos referimos ao conjunto de conhecimentos produzidos e mantidos pela escola, como legítimos e necessários os quais implicam em posicionamentos éticos dos sujeitos.

Tais políticas reforçam a manutenção de que mulheres são inferiores e menos capazes que os homens; que os homens devem expressar menos sentimentos e não se aproximar das formas de amor romântico, pois, ao feminizarem-se, torna-se fracos e frágeis. À mulher cabe o lugar do mundo privado, que é despotencializado, menosprezado, do trabalho doméstico, portanto menos importante que o do homem, provedor e protetor do lar. Ainda, elas mantêm modelos heterossexistas, em que homens não amam outros homens, mulheres não amam outras mulheres e nenhuma forma de amor é possível que não seja na matriz heterossexual. O status de família, de casais de gays e de lésbicas, não é reconhecido pelas políticas cognitivas sobre as sexualidades e os gêneros na escola.

Uma perspectiva racionalista empenhada em transformar essa realidade tem sua tarefa dificultada se desconsiderar a dimensão afetiva e concreta das vivências nesse processo. A necessidade de se experimentar, debater e ressignificar o amor, voltando-se para a sua potência de vetor de ação transformadora no campo da política das relações, pode ser resgatado aqui diante das questões das relações de gênero nas relações amorosas. A escola tem importante papel na

educação de/para os gêneros dos sujeitos e na produção de um sentido crítico do amor vivenciado e expresso nas relações entre jovens.

Ao situar ética e politicamente as implicações das experiências amorosas dos jovens, emergindo o seu cotidiano como objeto de trabalho educativo, rompem com as dicotomias falsas também do público e do privado, potencializando elementos relegados ao âmbito privado a possibilidade de representatividade no campo da ação política. Se nas relações amorosas o embate político é também realizado: sobre as relações de poder, das demandas de cada um das(os) parceiras(os), do modo como resolverão conflitos de posições e diferenças, cabe ressignificar sob que afetos eles podem ser trabalhados para serem gerenciados e permitam a convivência respeitosa (CARO, 2008).

A educação escolar pode produzir espaços em que a leitura de mundo traga a dimensão afetivo-cognitiva das relações amorosas para o debate e possa, assim, propor uma educação integral que garanta o direito de viver e relacionar-se sem opressões e desigualdades.

A proposta é uma torção no modo como educamos jovens sobre a vida. As relações amorosas são um componente da vida cotidiana e o que está em jogo no conhecimento e na transformação do conhecimento sobre o amor e suas implicações sobre as vivências com os gêneros e as sexualidades.

O rompimento com as violências, a ressignificação no modo como vemos as diferenças de gênero e as sexualidades necessariamente, exigem uma educação que se posiciona politicamente e eticamente a favor da democracia, do respeito e da solidariedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

ALMEIDA, M. I.; EUGENIO, F. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

ARANTES, V. A. SASTRE, G.; GONZALEZ, A. (2010). Violência contra a mulher e representações mentais: um estudo sobre pensamentos morais e sentimentos de adolescentes. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, 26(1), p. 109-120.

BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. **El normal caos del amor**. Barcelona/Buenos Aires/Madrid: Roure/Paidós, 2001.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Programa Novo Mais Educação**. Portaria MEC n.º 1.144/2016. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CARO, J. Estudio de modelos organizadores en mujeres maltratadas y técnicas para su modificación. 2008 **Tesis Doctoral en Psicología – La Representación Mental: cognición y comunicación**. Facultat de Psicologia – Universitat de Barcelona, Barcelona.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez., 2002.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out., 2007.

ESTEBAN, M. L. **Crítica del pensamiento amoroso**. Barcelona: Bellaterra, 2011.

FÉRES-CARNEIRO, T. Escolha amorosa e interação conjugal na heterossexualidade e na homossexualidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, 10 (2), 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HEILBORN, M. L.; CABRAL, C. S. Práticas e normas sexuais de jovens brasileiros. Trabalho apresentado no **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**. Caxambu-MG: Brasil, p. 1-21, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Abramo, p. 89-114, 2004.

FOX KELLER, E. Feminism and science. **Signs** - Vol. 7, No. 3, University Chicago Press, p.589-602, 1982.

HARDING, S. A instabilidade de categorias analíticas da teoria feminista. **Revista Estudos feministas**, n. 1, p-7-31, 1993.

LEAL, A. **Dibujos y textos sobre el amor: representaciones adolescentes**. Aditorial Académica. 2012.

LECLERC, G.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set., 2012.

MAIA, F. **“Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?” A convivência ética pede passagem:** educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORENO, M. SASTRE, G. **Cómo construimos universos.** Amór, cooperación y conflicto. Gedisa, Barcelona, 2010.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Amor e política.** Barcelona: Icaria, 2015.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Conhecimento e mudança.** São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. *et. al.* **Falemos de sentimentos.** São Paulo: Moderna, 1999.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional** – gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SASTRE, G; MORENO, M; A.LEAL; V.ARANTES. **Amor, educación y cambio. Modelos organizadores y aprendizaje.** Icaria, Barcelona, 2016

TALAVERAS, A. **Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília.** 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

VENÂNCIO FILHO, A. **O manifesto dos pioneiros da Escola Nova:** 1932. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas,1989. Disponível em Biblioteca Virtual Anísio Teixeira <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/omanifesto.html>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

# INTERESSE PELA DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

George Francisco Santiago Martin

---

## O desenvolvimento do interesse por Hidi e Renninger

Parece-nos contraditório que acadêmicos dos cursos de licenciatura não queiram ser professores. Muitos estudantes que frequentam esses cursos justificam que a escolha da profissão de professor não tem se mostrado atraente por diversos fatores como condições de trabalho, desprestígio social e plano de carreira. Vários estudos frequentemente divulgados, também apontam o baixo interesse pela carreira do magistério. Dentre eles, destacamos o de Leme (2012), que evidencia o desinteresse desses acadêmicos para seguirem a profissão docente, considerada uma das menos atrativas no mercado de trabalho.

Para essa investigação, propomo-nos a caracterizar o interesse pela docência em estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química do PIBID. Desse modo, apresentamos um estudo sobre o desenvolvimento do interesse, que estabelece uma diferenciação conceitual entre os tipos de interesse e, a partir das proposições de Hidi e Renninger (2006), procuramos caracterizar os diversos tipos de interesse.

Hidi e Renninger (2006) contam a história de Julia e John: Julia está no último semestre da faculdade e, enquanto aguarda por uma consulta médica, folheia uma revista e encontra um artigo sobre um engenheiro que recentemente desistiu de sua carreira de sucesso em uma empresa promissora para ser um mediador, ajudando pessoas ou grupos a resolverem conflitos antes do litígio. Julia gosta da ideia de trabalhar com pessoas e quer ler mais sobre o assunto, mesmo sem nunca ter ouvido sobre a atividade de mediador.

Apesar de ter interrompido a leitura para a consulta médica, marca a página que estava lendo e deixa a revista na mesa para terminar o artigo posteriormente: o seu Interesse Situacional foi mantido. O caso de John é diferente do de Julia, ele também espera pela consulta no mesmo consultório, encontra a mesma revista e se depara com o mesmo artigo, o qual lê atentamente, até que é chamado ao consultório médico. Jamais o termina. Quando interrompeu a leitura, seu interesse cessou. Ou seja, seu Interesse Situacional não foi mantido.

Apresentando esses casos, Hidi e Renninger (2006) procuram demonstrar como o Interesse Situacional se desenvolve e se transmuta em Interesse Individual e que apenas alguns interesses individuais se tornam bem desenvolvidos. Isso significa que um interesse pode ser mantido por longo prazo, por conta de repetidos engajamentos, no qual o sujeito começa a se identificar com o conteúdo do interesse.

A probabilidade de que Julia fosse desenvolver interesse pela mediação e que John não, é sinalizada pelo retorno de Julia para o artigo, o que ocorre após a consulta, e a saída de John. Naquele momento, Julia poderia simplesmente ter deixado o consultório, como John fez. No entanto, o interesse que foi desencadeado pela nova informação (o artigo sobre mediação) foi mantido e ela queria terminar de ler.

De acordo com Dewey (1978), interesse significa que o eu e o mundo exterior estão juntamente empenhados em uma situação em marcha. Dessa forma, o interesse encontra-se relacionado a um determinado objeto ou habilidade, colocando em marcha progressiva a ação. Nesse sentido, Julia, diferentemente de John, reuniu mais informações sobre a mediação, seu afeto positivo foi sustentado e seu conhecimento continuou a se desenvolver.

Utilizando os casos como exemplos, Hidi e Renninger (2006) apresentam um modelo teórico de quatro fases do desenvolvimento do interesse (MDI), que consistem em:

- Interesse Situacional Acionado;
- Interesse Situacional Mantido;
- Interesse Individual Emergente; e,
- Interesse Individual Bem Desenvolvido.

Embora Hidi e Renninger tenham publicado o MDI em 2006, cabe ressaltar que já haviam publicado outros artigos relacionados ao interesse. Nos itens subsequentes, vamos expor três estudos elaborados anteriormente ao MDI, que, assim como Hidi e Renninger (2006), buscaram elaborar teorias sobre o desenvolvimento do interesse, dentre os quais se destacam Alexander (2003) com *Model of domain learning*, Krapp (2002) com *Person-object theory*, e Silvia (2001) com *Psychology of Constructive Capriciousness*. Posteriormente, apresentamos o modelo de quatro Fases do desenvolvimento do interesse de Hidi e Renninger (2006) e, por fim, discute-se o desenvolvimento do interesse na formação inicial de professores.

### **O Primeiro Pressuposto Teórico: *Model of Domain Learning* (MDL)**

O Modelo de Aprendizado de Domínio (MDL), de Alexander (2003), retrata a progressão para a experiência como desdobramento de três etapas: aclimatação, competência e proficiência. Alexander (2003) considera como aclimatação o contato inicial dos estudantes com os conteúdos ou atividades de seu interesse. Nesse momento, os estudantes se encontram em um processo de socialização no qual a sobrevivência no ambiente é um processo relacional. Pode-se dizer que os seus interesses estão focalizados na exploração das disciplinas, no entanto, apresentam pouca afinidade com as mesmas, porque apresentam um conhecimento fragmentado e limitado, sendo

incapazes de diferenciar informações precisas ou imprecisas sobre o domínio de interesse. Na aclimação, portanto, o aprendizado deve ocorrer por meio de tarefas específicas para os estudantes, tendo caráter inovador e desafiador, com o uso frequente de estratégias em nível superficial.

Dentre as características dos estudantes nessa etapa de aclimação, Alexander (2003) ressalta que os estudantes estão mais propensos a se distraírem e desorientarem-se, não conseguindo prestar atenção aos conteúdos por longos períodos. No que diz respeito às habilidades de gerir seus conhecimentos, eles não possuem experiência em selecionar termos de pesquisa para encontrar uma informação e também apresentam dificuldade em avaliar fontes ou conteúdos profundamente.

Ainda na etapa de aclimação, no que diz respeito ao interesse, Alexander (2003, p. 11) entende que é o Interesse Situacional que age no estudante, pois “[...] busca manter o foco dos estudantes em sua atividade e acionar seu interesse por meio de recursos ambientais”, enquanto o Interesse Individual “[...] busca se plantar [...] por meio de uma instrução significativa e cativante de modo que o interesse possa ganhar raízes”.

No que diz respeito à competência, Alexander (2003, p. 12) afirma que é marcada pela alternância do que ela chama de “[...] alterações quantitativas e qualitativas no conhecimento desses indivíduos”. Os sujeitos compreendidos como competentes são aqueles que possuem domínio do corpo de conhecimento e também demonstram conhecer sua estrutura e funcionamento. Ademais, essas mudanças de conhecimento e estratégia em estudantes competentes estão relacionadas aos aumentos nos interesses pessoais (individuais) e a menores dependências de aspectos ambientais (situacionais).

De acordo com Alexander (2003), o desenvolvimento da proficiência torna o estudante mais focado no conteúdo que lhe interessa (Interesse Individual), visto que ele foi exposto a diversas

disciplinas e já conhece termos e métodos da área de maior interesse. Ele está aprendendo a construir, com seu conhecimento, estratégias avançadas para resolver problemas de seu interesse.

O nível de conhecimento desse estudante se diferencia da aclimatação pelo fato de ele ter sido exposto a conceitos, métodos e discursos de uma área de interesse. Sua memória é aprimorada para a matéria relacionada com o assunto de seu interesse, permitindo maior integração dos seus conhecimentos.

Nesse contexto, o estudante é capaz de selecionar tópicos de interesse e utilizar conceitos de determinado domínio para enquadrar outros tópicos e desenvolver outros conceitos, já que ele tem algum conhecimento de fontes no seu campo de estudo e está aprendendo a desenvolver estratégias de pesquisa eficazes para reunião de informações em um domínio.

Por fim, o desenvolvimento da proficiência em determinados conteúdos está relacionado com a disciplina que lhe preparará para sua carreira profissional. Seu interesse é duradouro, com particular relevância para conteúdos especiais.

Seu conhecimento apresenta aspectos evoluídos quando comparado com as Fases de aclimatação e competência, pois ele possui uma base de conhecimento organizada e um raciocínio conceitual lógico e crítico (ALEXANDER, 2003).

Cada uma dessas etapas é marcada por diferentes associações entre o conhecimento, o interesse e os fatores estratégicos de transformação. Embora o MDL seja um modelo generalizado de experiência em que se propõe que essas três etapas de desenvolvimento ocorram em qualquer domínio acadêmico, ele também é específico de um domínio, isto é, as inter-relações de conhecimento, interesse e processamento estratégico, que são examinadas dentro dos domínios acadêmicos, tais como a História, Física, ou Biologia. Além disso, assume-se que qualquer dado do indivíduo está, em pontos variados, em seu desenvolvimento, dependendo do domínio em exame.

O conceito de interesse, na concepção de Alexander (2003), é discutido como equivalente desenvolvedor de estratégia, processamento e aquisição de conhecimento. Ele é utilizado como meio de induzir a profundas explorações ou manter o foco do aprendiz quando ele se depara com grandes dificuldades.

De acordo com o MDL, assim que o Interesse Individual é desenvolvido, o Interesse Situacional não coexiste com o individual. Nesse modelo, Alexander (2003) focaliza no desenvolvimento de conhecimento específico para um domínio. Segundo a autora, a maioria dos estudantes pode se adaptar diante de um domínio de conhecimentos; contudo, ela sugeriu que professores da educação infantil não podem esperar esse tipo de comportamento dos seus alunos, devido à idade e à Fase de instrução dos mesmos, ou seja, não têm Interesse Individual.

## **O Segundo Pressuposto Teórico: *Person-object Theory* (POI)**

A teoria Pessoa-Objeto do Interesse (POI), de Krapp, foi estruturada na década de 1970 e reestruturada, por ele mesmo, em 2002, na tentativa de alargar sua concepção teórica do interesse a partir de uma perspectiva ontogênica.

Ao fazer uma análise em trabalhos anteriores e posteriores à POI, observa-se a inclusão de fatores de conhecimento, comparativamente diferenciando o esquema cognitivo do objeto de interesse. Um exemplo disso é a sugestão de que deveriam ser usadas estruturas de conhecimento diferenciáveis, trabalhando com “[...] níveis de conteúdos apropriados altos *versus* baixos” (KRAPP, 2002, p. 413). Tais elementos seriam necessários para definir interesse, no entanto, Hidi e Renninger (2006, p. 119) afirmam que “[...] eles geraram sérios problemas teóricos e metodológicos”. Posteriormente, Krapp sugeriu que “[...] o aspecto cognitivo de interesse pode apenas

ser um identificador de interesse de crianças cujo interesse principal é a aquisição de conhecimento” (KRAPP, 2002, p. 408).

A esse interesse em crianças foram associadas três características psicológicas básicas, as quais incluem sentimentos de competência, autonomia e vínculo, e que têm sido descritas como essenciais ao desenvolvimento do interesse na POI.

Essas três características, identificadas por Deci e Ryan (2000a), são oriundas da Teoria de Autodeterminação (SDT- sigla em inglês para *Self-determination Theory*). Segundo eles, ela é baseada na teoria da motivação de Vroom (1964), que propõe um modelo para compreender a motivação em duas vertentes: a motivação intrínseca, que envolve pessoas realizando uma atividade, porque sentem satisfação pessoal no seu desempenho e acham interessante realizar essa atividade; e, a motivação extrínseca, que, ao contrário, exige condições ambientais propícias para realizar uma atividade e requer de alguma forma recompensas palpáveis ou verbais. Cabe ressaltar que Hidi e Renninger (2006) não usam os termos motivação intrínseca e extrínseca; eles adotam as expressões anteriormente citadas: “Interesse Individual” e “Interesse Situacional”.

As características de competência, autonomia e vínculo são entendidas por Deci e Ryan (2000a) como necessidades psicológicas congênitas, de modo implícito, à motivação intrínseca. A autonomia é a faculdade responsável por governar a si mesmo, fortemente ligada à liberdade ou independência moral ou intelectual. Na SDT, o conceito de autonomia é vinculado à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento para integrá-los ao sentido do eu. De acordo com Krapp (2002), as pessoas autônomas realizam uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não pelo desejo do outro. A autonomia, compreendida como um comportamento intrinsecamente motivado, faz com que o sujeito fixe metas pessoais, além de evidenciar seus acertos e dificuldades, já que, buscando realizar as ações necessárias para viabilizar seus objetivos, avalia adequadamente sua evolução.

Guimarães e Boruchovitch (2012) esclarecem que a competência é a disposição de um organismo a interagir satisfatoriamente numa sociedade, norteando o ser humano nas tentativas de domínio do meio no qual está inserido, e a sensação de dominar uma atividade desafiadora resulta na elevação da competência, fazendo emergir emoções positivas, podendo ser compreendido como eficácia.

Na teoria de Krapp (2002), a terceira característica essencial à motivação intrínseca é a necessidade de estabelecer vínculos. Considerada como necessidade central no estágio de desenvolvimento de uma determinada área, ela estabelece ligações com as necessidades de autonomia e competência.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2012, p. 146), “[...] a necessidade de pertencer seria uma tendência para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas”. Desse modo, podemos compreender que todas as pessoas seriam induzidas a “[...] estabelecer e manter, pelo menos em quantidade mínima, relacionamentos interpessoais positivos, duradouros e significativos” (p. 146).

Para Osterman (2000, p.331), deve-se analisar cuidadosamente o papel do professor para podermos compreender melhor os “[...] motivos comumente atribuídos à falta de motivação ou de atitudes impróprias dos estudantes em relação à escola”. O apoio oferecido pelo professor tem influência significativa sobre o vínculo que o aluno estabelece com os demais alunos, com a escola e com as atividades escolares, sendo comparado ao apoio recebido de familiares e colegas.

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2012), a ligação entre as necessidades psicológicas básicas de pertencer ou estabelecer vínculos e de autonomia são determinantes da motivação intrínseca. No entanto, Osterman (2000) diz que o fato de um indivíduo ser autônomo não implica em ser desvinculado das outras pessoas, mas depende da sua percepção de se autogerir. Segundo Krapp (2002), o vínculo favorece o pleno desenvolvimento da autonomia quando o aprendiz sente-se vinculado a um adulto significativo.

## **O Terceiro Pressuposto Teórico: *Psychology Of Constructive Capriciousness* (PCC)**

No artigo intitulado *Interest and interests: the psychology of constructive capriciousness*, Silvia (2001) tenta explicar o desenvolvimento do interesse. O autor distingue interesse de interesses, caracterizando o interesse como “[...] uma emoção básica igual à felicidade, ao medo ou à raiva que reside em um indivíduo”, enquanto interesses são definidos como “[...] motivos automatizados que levam pessoas a se desenvolverem em certas atividades com caráter idiossincrático, com certos objetos e ideias para seu próprio bem” (SILVIA, 2001, p. 270). Ele, posteriormente, propôs que a emoção do interesse contribui para o desenvolvimento de interesses duradouros, por meio de experiência repetida com contribuição qualitativamente similar, em um processo que indica o início de interesse e seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que, de acordo com Silvia (2001), a noção de interesse e interesses reside no indivíduo ao invés de residir na interação do indivíduo com seu ambiente. Hidi e Renninger (2006) compreendem que o conceito de interesse atribuído por Silvia (2001) equivale ao conceito de Interesse Situacional e, segundo eles, a sua definição de interesses equivale ao conceito de Interesse Individual Bem Desenvolvido. O termo “Interesse Individual Bem Desenvolvido” é definido como a Fase 4 do MDI que será apresentado a seguir.

### **O MDI, De Hidi e Renninger**

Diante de teorias que investigam o interesse nos indivíduos, Hidi e Renninger (2006) concordam de algumas características que consideram relevantes como, por exemplo, o fato de que o interesse possa existir na interação entre a pessoa e seu ambiente. Outro ponto destacado é que as crianças, devido à sua idade e à sua Fase

de instrução, não podem ter Interesse Individual. No que se refere às fases do desenvolvimento do interesse, percebe-se que elas estão sujeitas a apatias se não houver oportunidade para envolvimento repetido ou apoio externo para voltar a se envolver com objetos ou atividades de interesse. Por último, acreditam que não há meios para que uma pessoa tenha um interesse bem desenvolvido sem passar por outros momentos de interesse.

De acordo com os mesmos autores, o nível de interesse, fatores afetivos e cognitivos são considerados como poderosas influências na aprendizagem. No entanto, os educadores parecem ignorar a importância de desenvolver em seus alunos o interesse e continuam a lutar com dificuldades num cenário em que os alunos estão academicamente desmotivados. O simples fato de o docente não reconhecer seu papel frente ao desenvolvimento do interesse dos alunos, leva a uma constatação simplista: os estudantes têm ou não têm interesse.

O MDI compreende um instrumento de análise de grande potencial para apoiar intervenções educacionais, ele foi construído por meio de estudos empíricos sobre interesse e aprendizagem. Quando Hidi e Renninger (2006) propõem esse modelo, eles se baseiam nas maneiras pelas quais pesquisadores têm medido o interesse e caracterizam seus estudos ao descreverem as Fases relacionadas ao interesse.

Percebe-se que, no desenvolvimento do interesse, cada fase é caracterizada por uma quantidade de variáveis como afeto, conhecimento e valor. A duração de cada fase é influenciada diretamente pela experiência individual, temperamento e predisposição genética. As fases pelas quais se dão o desenvolvimento do interesse são sequenciais, distintas, cumulativas e progressivas.

Os autores afirmam que o interesse é apoiado e mantido por meio de esforços, justificados por desafios e oportunidades que a pessoa vê como tarefas. Contudo, sem apoio, em qualquer das

fases, o interesse pode adormecer e voltar para a fase anterior ou desaparecer. O modelo proposto explicita o modo como o interesse pode se desenvolver e aprofundar. Para tanto, sugerem a identificação das fases de interesses em que se encontram seus alunos, bem como maneiras pelas quais os educadores poderiam ajudar os alunos a desenvolverem interesse em determinados conteúdos.

No MDI, o interesse é tido como uma variável motivacional que faz referência ao estado psicológico de desenvolvimento ou à predisposição para se envolver com certas classes de objetos (assuntos), eventos ou ideias ao longo do tempo. Ele pode ser distinguido de outras variáveis motivacionais de três maneiras distintas:

A primeira maneira é compreender que ele inclui tanto o componente afetivo como o cognitivo. Esses componentes, ainda que separados, agem como sistemas interativos. Em geral, o componente afetivo do interesse é descrito por emoções positivas, acompanhadas de envolvimento, ao passo que o componente cognitivo faz referência a atividades de percepção e atividades relacionadas ao envolvimento. Contudo, alerta-se para o fato de que o interesse tem caráter afetivo altamente energizante, mas pode também ser operativo em várias situações afetivamente negativas. Cabe ressaltar que, no MDI, os papéis do afeto e da cognição variam de acordo com a Fase do desenvolvimento do interesse (HIDI; RENNINGER, 2006).

A segunda, é o fato de os componentes cognitivos e afetivos do interesse terem raízes biológicas (HIDI, 2003). Pesquisas neurocientíficas sobre métodos cerebrais e busca de comportamento indicam que atividades interessadas têm uma base biológica em todos os mamíferos. Aparentemente, há um consenso de que o sistema de busca é um sistema cerebral emocional, evolutivo e geneticamente estabelecido. É uma base biológica do estado psicológico do interesse no sentido em que a pessoa é física, cognitiva ou simbolicamente envolvida com o objeto de seu interesse (HIDI; RENNINGER, 2006).

Por fim, a terceira distinção é que os autores discutem o fato de que o interesse é o resultado de uma interação entre uma pessoa e certo conteúdo. O potencial para o interesse está na pessoa, mas o conteúdo e o ambiente definem a direção do interesse e contribuem para seu desenvolvimento, apoiado por outros indivíduos. A organização do ambiente, os esforços de uma pessoa e a autorregulação podem afiançar o desenvolvimento do interesse. Isso significa que o interesse é sempre específico para o conteúdo e não uma predisposição que se aplique a todas as atividades. Mesmo aqueles estudantes que são altamente motivados a conquistar têm interesse apenas por um discreto conjunto de áreas de conteúdo específicas (RENNINGER; EWEN; LASHER, 2002). Além disso, se uma pessoa tem um Interesse Individual Emergente ou bem desenvolvido para conteúdos (como, por exemplo, facilidade), então novos conteúdos, oportunidades ou desafios relacionados provêm de ideias adicionais e estas são ditas a acionar o estado psicológico do interesse, embora o estado psicológico que é acionado estaria relacionado à predisposição em desenvolvimento (RENNINGER, 2000).

Para melhor entender o MDI, é necessário compreender que, primeiramente, o foco está em dois tipos de interesse: Interesse Situacional e Interesse Individual. Hidi e Renninger (2006), baseando-se em pesquisas anteriores (KRAPP; FINK, 1992; RENNINGER, 2000; RENNINGER; WOZNIAK, 1985), explicam que o Interesse Situacional faz referência à atenção focada e à reação afetiva que é ativada no momento por estímulos externos que podem persistir. Já o Interesse Individual se refere à predisposição relativamente durável de uma pessoa a se envolver com determinados conteúdos de interesse por um longo período, bem como a motivação instantânea de quando essa predisposição foi ativada.

A seguir, apresentamos as características gerais do MDI de Hidi e Renninger (2006). As duas primeiras fases são intituladas, respectivamente, Interesse Situacional Acionado e Interesse Situacional Mantido, e as duas últimas, Interesse Individual Emergente e Interesse Individual Bem Desenvolvido.

## As Quatro Fases

Hidi e Renninger (2006), a partir dos estudos e constatações, começam a nomear e identificar as quatro fases do modelo proposto: duas com interesses situacionais e duas com interesses individuais. Nos interesses situacionais há uma fase na qual o interesse é acionado e uma fase subsequente na qual o interesse é mantido. Já nos interesses individuais, incluem-se uma fase na qual o interesse é individual emergente, e outra em que o Interesse Individual é bem desenvolvido (RENNINGER, 2000). Essas fases são categorias *a priori* e, em cada uma delas, emergiram subcategorias que serão apresentadas a seguir na descrição de cada fase.

Essas fases são descritas em termo de processos afetivos e cognitivos. As iniciais são constituídas, principalmente, pela atenção focada em sentimentos positivos, provendo uma lógica para identificar o início do interesse em termos de afeto e gosto. As fases posteriores levam em consideração sentimentos positivos, valores e os conhecimentos adquiridos.

Para caracterizar cada fase do desenvolvimento do interesse nesse modelo, são considerados os níveis de esforços, a autoeficácia, o estabelecimento de metas e a habilidade de autocontrole de comportamento.

### Fase 1: Interesse Situacional Acionado

A primeira fase é a do Interesse Situacional Acionado e é descrita por Hidi e Renninger (2006) como um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade que é consequência de alterações, normalmente de curto prazo, em processos de natureza afetiva (sentimentos positivos ou negativos) e cognitiva. É possível comparar a primeira fase com um gatilho motivacional.

Essa modalidade de interesse é resultado de um processo de desenvolvimento do interesse que resulta de interações ambientais, sempre externas ao sujeito. Qualquer elemento pode ativar o Interesse Situacional Acionado, desde que essas interações ambientais estejam relacionadas a elementos com relevância pessoal de grande intensidade.

## Fase 2: Interesse Situacional Mantido

A segunda fase é a do Interesse Situacional Mantido e é definida por Hidi e Renninger (2006) como um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, que decorre da ou sucede a primeira fase.

Diferente do Interesse Situacional Acionado (Fase 1), o interesse, aqui, é temporalmente persistente e costuma ser mantido por atividades significativas que sustentem o envolvimento pessoal em determinadas atividades; também difere que este pode estar relacionado a elementos externos, mas isso não é obrigatório, já que elementos subjetivos podem implicar na manutenção, ou prolongamento temporal, da disposição, interesse ou vontade. É característico, a partir desta Fase, a presença de sentimentos positivos pelo assunto ou evento de interesse. A persistência temporal do interesse está relacionada ao desenvolvimento de atividades significativas ou subjetivamente envolventes.

## Fase 3: Interesse Individual Emergente

A terceira fase, do Interesse Individual Emergente, refere-se a um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, relacionado a disposições subjetivas e afetivas relativamente duradouras para o envolvimento com atividades de longo período.

Diferente do Interesse Situacional Mantido (fase 2), esta fase é caracterizada pela articulação de conhecimentos, valores e sentimentos positivos que mantêm o indivíduo vinculado ao objeto de interesse. Vê-se, com isso, que os elementos da motivação são preponderantemente disposições subjetivas, embora o apoio ambiental ou externo ainda não possa ser descartado. Por exemplo, pode ser fundamental o encorajamento para a manutenção do Interesse Individual Emergente em determinada atividade.

Lastreado em desenvolvimentos anteriores, o sujeito valoriza o envolvimento em situações, tarefas ou atividades relacionadas ao seu Interesse Individual Emergente, preferindo-as quando lhe for oferecida mais de uma atividade para escolha.

#### Fase 4: Interesse Individual Bem Desenvolvido

A última fase, a do Interesse Individual Bem Desenvolvido, refere-se a um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade, relacionado a sentimentos positivos e mais conhecimentos, mais valores. Essa fase não despreza o Interesse Individual Emergente; a bem da verdade, o abarca.

O sujeito nesta fase encontra-se muito envolvido e motivado, de modo que valoriza a oportunidade de se envolver em atividades ou tarefas para as quais tem Interesse Individual Bem Desenvolvido. Ele está predisposto a ser criativo e é capaz de formular perguntas sobre o conteúdo de interesse e de compreender os processos relacionados com aquele conteúdo.

Além disso, quando há esse interesse, o sujeito é capaz de se envolver em atividades criativas e empreendimentos construtivos de longo prazo, que demandam um maior e mais profundo envolvimento, além de mais capacidade de desenvolver tarefas. O sujeito conquista autonomia para resolver problemas e tarefas complexas, sendo capaz de se autorregular e se beneficiar do apoio externo quando necessário.

Verificamos, portanto, que se trata de um processo de amplificação da autonomia, que está relacionado ao deslocamento do exterior para o interior dos elementos capazes de articular as disposições, o interesse e a vontade, mas não se esgota nisso. A grande diferença dessa fase para as fases anteriores é a autonomia e a autorregulação.

O Interesse Situacional Acionado pode ser descrito como mudanças de curto prazo nos processos afetivos e cognitivos, provocados por conteúdos em diferentes situações. Essa fase é geralmente, mas não sempre, apoiada externamente pelo ambiente. O Interesse Situacional Mantido envolve a atenção, concentração e persistência durante um período prolongado de tempo para conteúdo. O envolvimento do sujeito faz com que ele desenvolva conhecimentos e valores sobre o conteúdo. Como a primeira fase, a segunda fase é, também em geral, mas não sempre, apoiada externamente pelo ambiente.

O Interesse Individual Emergente sinaliza o início de um envolvimento relativamente duradouro com os conteúdos de seu interesse, retornando com frequência aos conteúdos. Essa fase é caracterizada mais por sentimentos positivos, conhecimento e valores sobre o conteúdo. Por fim, o Interesse Individual Bem Desenvolvido é basicamente uma amplificação da terceira fase. Trata-se de uma predisposição permanente em retomar com particular conteúdo ou tarefas ao longo do tempo e é caracterizada por intensos sentimentos positivos, mais conhecimentos e valores para com o conteúdo. Um sujeito com Interesse Individual Bem Desenvolvido para um conteúdo específico é autônomo e busca favorecer esse conteúdo sobre outra atividade de menor interesse, sendo muito menos dependente de fatores externos, tais como o ambiente para sustentar seu interesse.

No âmbito dos estudos sobre o interesse, na próxima seção, passamos a discutir a importância do desenvolvimento do interesse em estudantes na formação inicial de professores.

## **O Desenvolvimento do Interesse no Âmbito da Formação Inicial de Professores**

O desenvolvimento do interesse é primordial em todos os níveis de ensino, mas, em especial, nos cursos responsáveis pela formação daqueles que atuarão como docentes. Como já afirmamos no início desta investigação, há vários estudos que apontam o baixo interesse dos estudantes pela carreira docente; entretanto, a investigação de como ocorre o interesse pela docência usando os Focos da Aprendizagem Docente nomeados FAD de ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE (2012) é inédita e, por isso, acreditamos que esta pesquisa contribuirá significativamente com a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, foco desta pesquisa.

Para tanto, é notória a importância do desenvolvimento do interesse nesses cursos. Os professores que trabalham com formação docente devem se apropriar desses saberes a fim de despertarem o interesse pela docência em seus alunos. Pode-se pensar que o simples fato de o sujeito estar em um curso de formação de professores revele sua vontade de ser professor. Porém, nas conversas com os estudantes, durante o processo de ambientação para coleta de dados, observamos que muitos estudantes não têm certeza de que querem ser professores.

Assim, auxiliar a desenvolver o interesse desses estudantes contribuirá para a definição dos mesmos e para com a atratividade do magistério. Portanto, é urgente conhecer, compreender e utilizar os estudos sobre os modelos de desenvolvimento do interesse, visando melhorar a realidade atual.

Dessa forma, para que sejam compreendidos os fatores que mantiveram o interesse em estudantes universitários pela carreira docente, é fundamental que sejam examinadas as relações entre as Fases de desenvolvimento do interesse. Além disso, é preciso entender quais são os fatores que acionaram o interesse e de que forma ele se manteve ao longo do tempo.

Vimos que, inicialmente, em geral, os estudantes envolvem-se em atividades de interesse por meio de tarefas desafiadoras, a fim de que possam experimentar o Interesse Situacional Acionado ou um *feedback* que lhes permita manter atenção para que gerem suas próprias dúvidas. Os professores podem, também, criar recursos que promovam soluções de problemas e, por meio de estratégias de aprendizagem, oportunizar aos seus alunos um momento para que façam indagações de curiosidade ou interesse; depois podem ajudar seus alunos a desenvolverem um Interesse Situacional Mantido pela docência, a qual eles anteriormente tinham poucos sentimentos ou pouco conhecimento. Esses alunos mudam rapidamente de Interesse Situacional para o que pode ser identificado como um Interesse Individual Emergente, ao identificarem uma razão para estarem interessados e encontrarem maneiras de melhorar a probabilidade de continuar a seguir o conteúdo, regulando seus próprios interesses.

Nessa situação, a decisão de um estudante em trabalhar no desenvolvimento do seu conhecimento é uma escolha e envolve atenção focada e esforço. Os estudantes com Interesse Individual Emergente pela docência interpelam curiosamente a seu respeito. A determinação pela docência pode emergir dessas questões, “[...] que podem levar à aquisição de conhecimento adicional, consolidação e elaboração do que é entendido, e com persistências perante desafios” (HIDI; RENNINGER, 2006, p. 123).

O processo de se envolver com a docência provavelmente continuará enquanto houver apoio externo, visto que ele é particularmente crítico nas Fases iniciais do desenvolvimento do interesse. São nessas fases que os professores formadores podem ajudar os alunos, futuros professores, a desenvolverem sentimentos positivos com suas habilidades emergentes para trabalhar os conteúdos em sala de aula como professores.

Hidi e Renninger (2006) consideram que o processo de desenvolvimento do interesse é sequencial e, a partir de uma perspectiva do seu desenvolvimento, as características de cada fase

do interesse podem ser consideradas mediadoras de um subsequente desenvolvimento e do aprofundamento do interesse pela docência.

Cabe ressaltar que os sentimentos positivos pela docência podem ser facilitadores nesse processo, ao permitirem a livre escolha de tarefas, promovendo um sentido de autonomia. O planejamento de ações inovadoras dá apoio ao desenvolvimento do conhecimento que é preciso para o cumprimento bem-sucedido de atividades e para a construção de um senso de competência. Sentimentos que são fundamentais na formação de professores.

### **Direcionamentos metodológicos**

Com o intuito de averiguar se o PIBID promovia o desenvolvimento do interesse pela docência nos estudantes participantes do Projeto, entrevistamos doze bolsistas, dentre os quais eram quatro de física, quatro de química e quatro de ciências biológicas, no entanto, para esse estudo exemplificaremos, um de cada curso de uma Universidade pública do Estado do Paraná, sendo que: o primeiro era do curso de licenciatura em Física (EF); o segundo, de Ciências Biológicas (EB); e, o terceiro, da Química (EQ). Para fins de diferenciação, os discentes entrevistados foram nomeados por estudantes e os discentes da escola que recebeu os bolsistas foram chamados de alunos.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas (Flick, 2009) e audiogravadas, permitindo compreender melhor os significados aos registros coletados. Segundo Flick (2009), na entrevista narrativa o entrevistado torna-se protagonista de suas memórias ao reconstruir suas experiências possibilitando uma investigação mais profunda da narrativa. Esse procedimento se inicia por meio de uma pergunta geradora que estimula a produção do discurso e mantém o foco da narrativa na área de interesse. No caso específico da presente pesquisa, a pergunta foi: “Poderia contar o porquê de estar no PIBID?”

Após a transcrição das entrevistas, A Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011) orientou as interpretações, possibilitando a organização dos dados em categorias por meio da comparação constante com as unidades definidas no processo inicial de análise que eram as quatro Fases do MDI.

## **Resultados e discussão dos dados**

Apresentaremos quatro quadros com exemplos de excerto que consideramos pertencer a cada uma das quatro Fases do MDI. Logo abaixo dos quadros, há uma breve discussão a respeito dos dados, o que nos permitiu fazer algumas inferências a respeito do interesse pela docência desses estudantes.

### Fase 1 – Interesse Situacional Acionado

Eu nunca quis ser professor, mas quando eu entrei no PIBID eu tive curiosidade de saber como que era ser professor. (EF)

Eu entrei no PIBID pela bolsa, queria ver como era ser professor, eu já fazia estágio no laboratório, se eu não gostasse eu poderia voltar, mas gostei, a coordenadora era muito boa e isso me fez querer ficar, queria ter uma experiência como professor. (EB)

Decidi fazer licenciatura, pois na licenciatura há as mesmas disciplinas de Química como no bacharelado e há ainda as específicas da licenciatura. No primeiro ano de bacharelado, eu não me identifiquei muito com as aulas de laboratório, eu não gostava [delas] tanto quanto gostava das aulas de [disciplinas] específicas de licenciatura, aí apareceu o PIBID e eu queria descobrir [...] mais sobre ser professor [...]. (EQ)

#### **Quadro 1:** Fase 1 – Interesse Situacional Acionado

Nos excertos organizados nessa fase do desenvolvimento do interesse pela docência os estudantes manifestam suas percepções iniciais sobre a licenciatura, o PIBID e a relação preliminar com a docência. Observamos que: EF destaca sua “curiosidade” pela docência; EB “queria ter uma experiência como professor”, embora tenha buscado sua inserção no programa por conta da bolsa; EQ

informa que gostava mais dos conteúdos relacionados às disciplinas específicas da licenciatura o que fez surgir a vontade de descobrir como é ser professor. Essas colocações permitem-nos inferir que o despertar do interesse pela docência pode estar vinculado à vontade dos estudantes em querer experimentar, conhecer, aprender sobre como é ser professor. A esse respeito, podemos depreender que ele está relacionado ao gosto pelos conteúdos e à curiosidade pela docência. O estudante EB destaca o recebimento da bolsa de iniciação à docência como sendo importante para sua inserção no programa, podendo ser interpretado como apoio externo, uma das características dessa Fase do interesse. O estudante EB aponta que sua permanência no programa decorreu do fato dele considerar a coordenadora “muito boa”, indicando assim que o interesse pela docência também pode ser acionado pela percepção pessoal do que é ser um bom professor, neste caso pautando-se na professora coordenadora de área.

## Fase 2 – Interesse Situacional Mantido

As atividades do PIBID eram legais, eu fui gostando. [...] Então, já tive outra visão da área de docência, [...] foi na escola que eu comecei a entender um pouco de como é a interação do aluno e professor em sala de aula. As aulas de laboratórios eram bem interessantes, nelas eu pude compreender o papel de um bom planejamento da atividade. (EF).

Eu entrei [no PIBID] pela bolsa. Mas, depois, fiquei para conseguir me integrar e aprender mais sobre ser professor. [...] eu via o jeito como a supervisora dava aula, éramos orientados sobre a maneira correta de dar aula, como inserir os conteúdos, organizar os exercícios, lidar com os alunos. [...] No grupo aqui tem alunos todos os anos, os mais velhos ajudavam os mais novos. (EB)

Você tem contato com os alunos e a professora passa algumas aulas para você. Você que dá aula, você assume o lugar, o posto de professor. O professor supervisor está atento a tudo que você faz, você se sente confiante. Mas acho que o mais legal é você perceber que pode ensinar o aluno e perceber que ele aprendeu [...]. (EQ).

### **Quadro 2:** Fase 2 – Interesse Situacional Mantido

Os fragmentos acomodados na fase 2 evidenciam a contribuição das atividades realizadas pelos estudantes no desenvolvimento do interesse pela docência, por permitir que experimentassem a rotina de sala de aula, o que foi manifestado pelos três estudantes ao comentarem sobre suas ações no âmbito do PIBID. A ênfase está nas situações em que os estudantes interagem com os coordenadores, supervisores e alunos das escolas, sendo que a sistemática do PIBID auxiliou na preparação de aulas e permitiu a eles aprenderem a ser professor. Fatos que nos levam a inferir que a aprendizagem da docência pode estar vinculada: a) à compreensão dos valores da comunidade escolar; b) ao apoio de outros colegas; c) à valorização do contato com os estudantes; o que destaca a importância do apoio recebido por eles nas fases iniciais do desenvolvimento do interesse pela docência.

### Fase 3 – Interesse Individual Emergente

Acho que todos alunos deveriam estar no PIBID, quem vai ser professor tem que fazer PIBID, eu nunca quis ser professor, quando comecei a ir pra escola eu fui pegando gosto, foi lá na escola que eu [...] decidi ser professor, lá na escola, entende? Os supervisores e os coordenadores são muito bons e ensinam como fazer, fui gostando. [...] É uma profissão muito bonita, é uma pena que as pessoas não valorizam o que a gente faz. (EF)

Aqui no PIBID eu já aprendi muita coisa, quero continuar, ainda tenho muito o que aprender. [...] na escola, a gente tem responsabilidades, o supervisor é bem exigente, isso é bom, eu gosto de estar lá. Você tem que entender que ser professor é uma grande coisa, [...] os alunos que não estão no PIBID não tinha a mesma desenvoltura, a organização, os exercícios, a professora gostou. (EB)

Eu não sabia nada sobre como dar aula, morria de vergonha, era bem inseguro, mas com o tempo foi passando. [...] Fui aprendendo a ter domínio da sala, dos conteúdos, como escolher melhor as atividades para sala de aula. [...] Eu aprendi e continuo aprendendo, ainda há muito o que aprender com a supervisora e com os colegas que estão aqui há mais tempo. (EQ)

### **Quadro 3:** Fase 3 – Interesse Individual Emergente.

É possível observar que os estudantes valorizam os conhecimentos adquiridos por meio das ações do PIBID e, em certa medida, sobrevaloriza as ações do programa em relação àquelas desenvolvidas nas disciplinas de estágio supervisionado. Pode-se verificar pelos excertos que a valorização da profissão docente é recorrente, bem como a importância do docente na comunidade. Isso nos remete a afirmar que os estudantes são capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas, contudo, sinalizam que há saberes a serem aprendidos, sendo necessária a supervisão de outros na execução das atividades, explicitando a importância do apoio externo. Outra característica observada foi o gosto por realizar as ações docentes, eles manifestaram sentimentos positivos ao relatarem suas vivências no programa. O gosto pela docência, o prazer de ensinar e a valorização das ações no PIBID são elementos que podem ser compreendidos como um interesse individual pela carreira docente.

#### Fase 4 – Interesse Individual Bem Desenvolvido

Quando estou na sala e eu percebo que o que eu fizer pode mudar a vida do aluno [...] o que eu mais gosto é quando ele aprende e você percebe que houve uma conexão. Até bom eu já ganhei (risos), é uma forma de carinho né. Gratificante. [...] quando a gente é aluno a gente só vê as coisas ruins, as reclamações de uns professores, [...] a reclamação da desvalorização. Mas assim, ser professor [...] tem que gostar de ensinar [...] eu aprendi a gostar. (EF)

Eu vou ser professor, eu vejo que como professor posso mudar as coisas, a sociedade precisa de uma transformação, acho que ela começa pela escola, que pegar o melhor de cada supervisor, de cada professor, e ser o melhor professor que eu puder ser quero ser professor. (EB)

Eu sei que a profissão de professora não é muito reconhecida, nem se ganha muito, eu vou ser professora, já falei lá em casa, é isso que eu vou ver. [...] Na verdade eu já estou dando aula como PSS [professor sem concurso selecionado por meio de Processo Seletivo Simplificado]. (EQ)

#### **Quadro 4:** Fase 4 – Interesse Individual Bem Desenvolvido.

Neste caso os excertos evidenciam mais sentimentos positivos e mais conhecimentos, mais valores, tornando essa fase 4 um aprofundamento das fases anteriores. Os estudantes encontram-se muito envolvidos e motivados: valorizando a oportunidade de realizar atividades ou tarefas relacionadas à docência; manifestando suas percepções sobre o a profissão docente e o interesse em seguir a carreira docente; sinalizando que pretendem ser professores mesmo sabendo das dificuldades. Essas colocações nos levaram a concluir que eles perceberam a desvalorização da profissão docente, no entanto, insistem no propósito de se tornarem professores. Neste patamar também estão os indícios de que os entrevistados valorizam a aprendizagem dos alunos, prova disso foi a presença do discurso de que uma boa aula deve ser planejada, se possível, com atividades variadas.

## **Considerações Finais**

Ao presumirmos sobre os motivos que levaram os estudantes a escolherem à docência, observamos que cada um tem uma justificativa para fundamentar sua escolha. Nos momentos finais das entrevistas, alguns estudantes, em uma análise retrospectiva, apontaram os elementos que os levaram a querer ser professor, dentre os quais estão: a curiosidade, o gosto, a vontade, a influência da família e a admiração pela carreira docente. Mesmo que, por caminhos e razões diferentes, o que de fato importa é que o estudante, por meio da ação do PIBID, aprendeu a ser professor e tem interesse em seguir a carreira docente.

Particularmente, dois estudantes, ao refletirem sobre a docência, se consideram professores: um dizia que queria melhorar sua prática pedagógica e sempre fazia autoavaliações; outro afirmava que já era professor e esforçava-se para melhorar. Os excertos também nos possibilitaram detectar que outros estudantes também já atuavam como professores por meio dos Processos Seletivos Simplificados

(PSS), a partir dos quais estudantes de licenciatura atuam como professores na rede pública de ensino.

É razoável, portanto, esperar desses estudantes um bom nível de conhecimentos e valores sobre a docência, tendo em vista a trajetória por eles percorrida para se tornarem professores na área de ciências naturais. Ao refletir sobre a formação recebida por discentes que não integram o PIBID, nos indagamos se, ao concluírem a licenciatura, teriam interesse bem desenvolvido pela docência, se estariam certos de seguir a profissão docente. Nesse sentido, com base nos indícios observados nos excertos, podemos inferir que todas essas indagações verificaram com os estudantes que colaboraram com esta investigação.

No entanto, os estudantes manifestam a vontade de serem professores porque gostam de dar aula e, de acordo com eles, ensinar é gratificante e prazeroso. No que diz respeito ao interesse pela docência, podemos relacioná-lo com a vontade do estudante de modificar a maneira como o ensino é praticado nos ambientes escolares, objetivando a aprendizagem dos alunos.

Assim, com base nas análises das entrevistas e na interpretação realizada a partir de uma visão geral dos excertos, foi corroborada a ideia de que o interesse pela docência pode ser desenvolvido. Compreender o processo evolutivo do interesse pela docência pode contribuir com o processo de formação inicial de professores.

Constatamos que o interesse pela docência pode ser compreendido como o resultado da relação entre o estudante e os saberes docentes. O potencial para o interesse está no estudante, mas os saberes e o ambiente escolar definem a direção desse interesse e contribuem para seu desenvolvimento.

O interesse, no âmbito do aprendizado da docência, pode ser mobilizado em todos os momentos da formação inicial. Em seu início, o interesse chamado de Situacional é acionado, principalmente, por fatores pessoais e sociais, podendo ser aumentado se os tutores

proporcionarem aos estudantes atividades significativas e, orientação cuidadosa no desenvolvimento de ações em sala de aula, auxiliando-os a acessar o conhecimento adequado sobre a docência.

Desse modo, evidenciamos que o interesse pela docência, nos estudantes em formação inicial, como evidenciado nesta investigação, pode ser desenvolvido e aprofundado, considerando que ele é cumulativo e progressivo. É possível que, em um mesmo grupo de estudantes, haja diferentes tipos de interesses, cabendo ao professor formador identificá-los, para que possa ajudar os estudantes nesse processo de envolvimento com a docência.

Podemos inferir que a principal característica do interesse pela docência foi a vontade de ser professor, podendo ser interpretada como querer muito ser professor e estar disposto a enfrentar os desafios e exigências da profissão. Outro elemento associado ao interesse pela carreira docente foi a curiosidade do estudante em saber como é ser professor. Podemos deduzir que, com base nos estudantes que participaram desta investigação, que a curiosidade pode ter relação direta com a vontade de ser professor. Querer ser professor é o início de um envolvimento com a profissão docente, que pode evoluir para um Interesse Individual Bem Desenvolvido.

Considerando o PIBID como um programa auxiliar na formação inicial, algumas particularidades foram observadas em função da sua dinâmica funcional. Nesse contexto, podemos destacar que os estudantes valorizaram as relações interpessoais com os integrantes do programa, tanto na universidade quanto na escola. Essas relações podem ser interpretadas como apoio externo recebido pelos estudantes por parte dos coordenadores, supervisores e demais estudantes que integram esse programa.

Ainda relacionado ao PIBID, é possível notar que as ações dos coordenadores e dos supervisores podem influenciar os estudantes na escolha pela carreira docente, evidenciando a importância desse contato na decisão em seguir essa profissão. Como ficou demonstrado

nos dados, o caráter tutorial é fundamental para que os estudantes voltem a se envolver frequentemente com atividades docentes.

Outra característica que os resultados das análises demonstraram foi a crescente valorização da profissão docente na medida em que os estudantes vão desenvolvendo seu interesse pela docência, ou seja, eles reconhecem a importância social do professor na sociedade e na formação das futuras gerações.

Considerando a formação inicial como um espaço dedicado ao aprendizado da docência, as atividades que os estudantes realizaram nas escolas consistem no aprendizado de procedimentos relacionados à gestão de conteúdo e à gestão de classe. Essas experiências vivenciadas pelos estudantes na escola impactaram positivamente na formação do futuro professor, na medida em que um professor orienta e supervisiona suas ações.

Ainda que não haja necessidade de uma discussão sobre a identidade docente neste estudo (que não foi foco da investigação), compreendemos que o estudante com Interesse Individual pela docência apresenta particularidades relacionadas à construção de uma identidade profissional, levando-o a ter uma autopercepção docente, ou seja, ele se manifesta como já sendo professor.

Considerando que os estudantes revelaram que um “bom professor” deve ser comunicativo, dinâmico e criativo, eles demonstraram interesse em aprender o conjunto de saberes da ação pedagógica, de conhecimentos e de habilidades que viabilizassem sua ação em sala de aula.

Por fim, a concepção de que o interesse pode ser desenvolvido nos acompanhou em quase todo percurso de elaboração deste estudo. No entanto, é essencial compreender que é provável que ele não se desenvolva isoladamente. Essa caracterização do interesse pela docência pode contribuir com o processo de formação inicial, na qual os estudantes podem desenvolver e manter seu interesse pela profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, P. A. The Development of Expertise: The Journey from Acclimation to Proficiency. In: **Educational Researcher**, v. 32, n. 8, p. 10-14, 2003. Disponível em <[https://www.education.umd.edu/HDQM/labs/Alexander/ARL/Publications\\_files/Alexander2003.pdf](https://www.education.umd.edu/HDQM/labs/Alexander/ARL/Publications_files/Alexander2003.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2015.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011. Disponível em <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/viewFile/265/243>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem Docente. Alexandria, **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734/29158>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, p. 227-268, 2000a.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55(1), p. 68-78, jan. 2000b.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

HIDI, S. Interest: A motivational variable with a difference. **Plenary address presented at the 10th Biennial Meeting of the European Association for Learning and Instruction**, n. 10. Padova, Italy. 2003.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The Four-Phase Model of Interest Development. **Educational Psychologist**, Estados Unidos, v. 41, n. 2, p. 111-142, 2006. Disponível em <<http://engweb.info/documents/research/student-feedback/The%20Four-Phase%20Model%20of%20Interest%20Development.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

KRAPP, A. **An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory**. In: DECI, E.; RYAN, R. (Eds.). *The handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. p. 405-427. 2002. Disponível em <[https://www.unibw.de/sowi1\\_1/personen/krapp/interesse/pdf/krapp2002a](https://www.unibw.de/sowi1_1/personen/krapp/interesse/pdf/krapp2002a)>. Acesso em: 24 jul. 2014.

KRAPP, A.; FINK, B. The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In: RENNINGER, K. A.; HIDI, S.; KRAPP, A. (Eds.). **The role of interest in learning and development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 397-429.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

RENNINGER, K. A.; WOZNIAK, R. H. Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. **Developmental Psychology**, v. 21, p. 624-632. 1985.

RENNINGER, K. A. Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In: SANSONE, C.; HARACKIEWICZ, J. M. (Eds.). **Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance**. New York: Academic, 2000. p. 375-407.

RENNINGER, K. A.; EWEN, L.; LASHER, A. K. Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. **Learning and Instruction**, v. 12, p. 467-491. 2002.

RYAN, R. M., CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C.; AMES, R. (Orgs.). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1985. p. 16-31. Disponível em <[https://home.ubalt.edu/tmitch/641/deci\\_ryan\\_2000.pdf](https://home.ubalt.edu/tmitch/641/deci_ryan_2000.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

SILVIA, P. J. Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. **Review of General Psychology**, v. 5, 2001. p. 270-290. Disponível em <[https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P\\_Silvia\\_Interest\\_2001.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/P_Silvia_Interest_2001.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

## O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

Marise Ramos

---

Escrevo este texto para compor uma coletânea sobre formação integral. Não me deterei aos aspectos semânticos da expressão, nem tão pouco às suas formulações e concepções na história da educação. A opção que faço é recuperar seu sentido atrelado à concepção do humano como construção histórico-social. A expressão se aproxima, assim, do conceito de *omnilateralidade*, em oposição à unilateralidade a qual, por sua vez, orientou a educação dos seres humanos historicamente nas sociedades de classes.

Entendo a formação integral ou *omnilateral*, então, com inspiração nos escritos de Marx e Engels e dos pedagogos socialistas, como a formação que proporciona a apreensão do mundo pelos sujeitos por meio dos conhecimentos das propriedades das “coisas” e dos “homens” (ciências da natureza e humanas); dos parâmetros de valorização (ética) e de simbolização (arte) desse mundo e sua cultura; e dos processos de produção material (técnica e tecnologia). Nesses termos, a formação integral compreende a superação das dicotomias entre formação geral e profissional e entre cultura humanística e cultura técnica.

Tentando cumprir com esse propósito, este texto abordará, inicialmente, o sentido educativo do trabalho com base no pensamento de Marx e Engels, enfatizando seu caráter contraditório, tal como o é a relação trabalho e educação entendida como unitária. Posteriormente, discutiremos a relação teoria e prática como inerente à práxis humana e, por consequência, como princípio que também deve nortear a formação humana. Finalmente, recuperamos alguns pressupostos dos referidos autores sobre a relação entre trabalho e ensino para propor a reflexão sobre a possibilidade de o trabalho se configurar também

como princípio pedagógico na educação escolar, constituindo-se como fundamento da formação integral frente aos desafios e contradições na construção de propostas de educação da classe trabalhadora no Brasil de hoje.

Concluimos com algumas considerações que apontam especificidades de uma das contradições desse tema, a saber: a possibilidade de se integrar formação profissional à formação geral no ensino médio.

### 1. O caráter contraditório do trabalho como princípio educativo

Na tradição de busca de apreensão do pensamento sobre educação no Materialismo Histórico Dialético, vimos consolidando uma compreensão do trabalho como princípio educativo. Entendo que a elaboração mais completa e, ao mesmo tempo, sintética sobre isto está em Saviani (2007). O autor inicia seu texto fazendo considerações sobre o tema do texto, o qual evoca os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Diz ele:

A primeira observação que me ocorre a propósito do próprio enunciado do tema é que, na verdade, da perspectiva em que me coloco para analisar o problema, os termos “ontológico” e “histórico” não seriam ligados por uma conjunção coordenativa aditiva como está posto no enunciado do título. Não se trataria de examinar os fundamentos ontológicos e depois, em acréscimo, examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa. Isso porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico. Assim, talvez o título deste trabalho ficasse mais preciso se fosse enunciado assim: “Trabalho e educação: fundamentos ontológico-históricos”. A primeira observação que me ocorre a propósito do próprio enunciado do tema é que, na verdade, da perspectiva em que me coloco para analisar o problema, os termos “ontológico” e “histórico” não seriam ligados por uma conjunção coordenativa aditiva como está posto no enunciado do título. Não se trataria de examinar os fundamentos ontológicos e depois, em

acrécimo, examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa. Isso porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico. Assim, talvez o título deste trabalho ficasse mais preciso se fosse enunciado assim: “Trabalho e educação: fundamentos ontológico-históricos”. (SAVIANI, 2007, p. 152)

O uso do hífen para caracterizar a unidade onto-histórica da relação trabalho e educação me parece fundamental, inclusive para se superar interpretações que tendem a conferir positividade à dimensão ontológica do trabalho e negatividade à dimensão histórica. Por esse sentido, o ser humano teria uma essência boa por natureza, mas sofreria uma degradação pelas relações sociais. A proximidade dessa interpretação com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau não seria de todo imprópria, assim como se poderia localizar aqui certa oposição entre essência e existência humana, questão importante na história da Filosofia que teria sido superada pelo Materialismo Histórico-Dialético exatamente com a concepção histórico-social do ser humano.

Essa mesma filosofia que demonstra o quanto as relações sociais baseadas na propriedade privada dos meios de produção degradam o ser humano, quando obrigados a produzirem sua existência pelo trabalho escravo, na antiguidade; pelo trabalho servil, na Idade Média; e pelo trabalho assalariado, na modernidade, sob o capitalismo. Mas isto não quer dizer que uma essência abstratamente boa ou pura do ser teria sido dissolvida ou retida como latente enquanto durarem as relações de exploração, podendo aquela essência de manifestar novamente ao fim de tais relações.

A oposição entre ontologia e historicidade, entre essência e existência, como dimensões constituidoras do ser, opõe, ainda, tempos de necessidade e tempos de liberdade. Esta última oposição poderia associar o trabalho exclusivamente ao tempo de necessidade, enquanto práxis social mais ampla, estaria associada ao tempo de liberdade. Ou, ainda, que a fruição, o prazer, o gozo, a criação, fariam parte da essência humana, a qual seria interdita por uma existência

determinada pela expropriação, pela exploração e pela alienação do trabalhador.

Porém, desde os “Manuscritos econômico-filosóficos” e a obra “Ideologia Alemã” (MARX e ENGELS, 2001 e 1991)<sup>21</sup>, a especificidade do ser humano é definida pela “atividade vital”, atividade necessária e também livre, consciente:

Certamente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. (MARX, 2001, p. 116)

A atividade vital é também prática social que expressa o fundamento relacional, social dos seres humanos: “a produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, aparece agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro como relação social”. (MARX, 1991, p. 42)

Mészáros (2006) nos chama a atenção para que, em Marx, seu conceito-chave de “atividade humana produtiva” não significa simplesmente “produção econômica”; ao contrário, é muito mais complexa do que isso. Nesse conceito, estão implicadas as múltiplas mediações específicas, nos mais variados campos da atividade humana, as quais não são simplesmente “construídas sobre” uma base econômica; mas também estruturam ativamente esta última, por intermédio de sua estrutura própria enormemente intrincada e relativamente autônoma.

A atividade humana produtiva, portanto, é práxis social, em cuja origem está o trabalho (LUKÁCS, 1981), o qual, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade, é uma

---

<sup>21</sup> Parte das reflexões que se seguem estão em Ramos (2009).

necessidade natural eterna que tem a função de mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, a vida dos homens (MARX,<sup>223</sup> 1964, *apud* LUKÁCS, 1981, p. 3)

O que configura o trabalho como atributo essencialmente humano é a sua natureza teleológica, exemplificada na célebre afirmação do filósofo: o que distingue o pior dos arquitetos da melhor abelha é que ele construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera, de modo que no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já estava presente desde o início na mente do trabalhador. Lukács (1981) explica que, para Marx, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro por teleológico como momento efetivo da realidade material. Assim, qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido da teleologia que determina o processo em todas as suas fases.

O trabalho é, então, ponto de partida para todo o conhecimento que o ser construiu sobre a natureza a fim de transformá-la para si. Senão, vejamos: a finalidade do trabalho nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela aconteça, é necessário que a busca dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo nível adequado. Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, a busca dos meios. A consequência disto é que em cada processo singular de trabalho o fim regula e domina os meios. No entanto, explica Lukács, na continuidade e evolução histórica do trabalho no interior dos complexos reais do ser social, a pesquisa da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de mais nada, concentrada na preparação dos meios. Esses são o principal instrumento de garantia social de que haja uma continuidade na experiência de trabalho e um desenvolvimento posterior. É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios

---

<sup>22</sup> Marx, K. *Das Kapital*, I, Hamburg, 1903, p. 9 (trad. et. de D. Cantimori, *Il Capitale*, I, Roma, Editori Riuniti, 1964, p. 75).

(utensílios, etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (finalidade).

Somente no trabalho, quando se põem os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente. Aqui se chama a atenção também para o caráter marcadamente cognitivo do trabalho. Diz o autor que o primeiro impulso para a posição teleológica provém da vontade de satisfazer uma necessidade. No entanto, esta é uma característica comum tanto à vida humana como animal. Os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, a posição teleológica. E neste mesmo fato, que implica o primeiro impulso para o trabalho, se evidencia a sua natureza marcadamente cognitiva, “uma vez que é indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico o fato de que entre a necessidade e a satisfação imediata seja introduzido o trabalho como elemento mediador” (LUKÁCS, 1981, p. 23).

Essa característica do trabalho, considerado na sua forma ontologicamente originária, qual seja, como órgão do intercâmbio orgânico entre homem e natureza, o constitui como o modelo da práxis social, em geral, de qualquer conduta social ativa. Isto por algumas razões fundamentais: primeiro, porque a práxis só é possível a partir de uma posição teleológica do sujeito; segundo, porque o trabalho é o único complexo do ser no qual a posição teleológica tem um papel autêntico, real, de modificação da realidade; e, ainda, porque,

a partir da coexistência ontológica entre teleologia e causalidade no trabalho (prática) do homem que deriva o fato de que, no plano do ser, teoria e práxis, dada a sua essência social, são momentos de um único e idêntico complexo do ser, o ser social, o que quer dizer que só podem ser compreendidas de modo adequado tomando como ponto de partida esta relação recíproca. E exatamente aqui o trabalho pode servir como modelo

plenamente esclarecedor. Talvez isto pareça, à primeira vista, um pouco estranho, uma vez que o trabalho é claramente orientado em sentido teleológico e por isso aqui comparece em primeiríssimo plano o interesse para com a efetivação do fim posto (LUKÁCS, 1981, p. 30).

Em diversas passagens de sua análise sobre o trabalho como modelo da práxis social, nosso autor de referência chama a atenção para que essa relação de identidade entre o trabalho e a práxis social em geral exige delimitá-lo enquanto produtor de valores de uso. O que distingue o trabalho neste sentido das formas mais evoluídas da práxis social é que, neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso. Junto a isto, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca mais acentadamente a ação sobre outros homens.

Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento. No entanto, diz ele, o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, e independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. As posições teleológicas que aqui se verificam têm, na realidade, um peso secundário em relação ao trabalho imediato; deve ter havido uma posição teleológica anterior que determinou o caráter, o papel, a função, etc. das posições singulares concretas e reais cujo objetivo é um objeto natural.

Deste modo, o objeto dessa finalidade secundária já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano; a posição do fim já não visa a transformar diretamente um objeto

natural; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas. Essas posições teleológicas secundárias, afirma, estão muito mais próximas da práxis social dos estágios mais evoluídos do que o próprio trabalho no sentido restrito de mediação com a natureza. Este nível social mais elevado do trabalho, desenvolvido em formas mais complexas a partir da sua forma original, tem como base real o trabalho nesse sentido referido, sendo o fim último da cadeia intermediária de posições teleológicas. Esses momentos implicam simultaneamente o surgimento da compreensão conceptual dos fenômenos da realidade, dando origem à ciência – e sua expressão adequada através da linguagem, assim como uma multiplicidade de outras práticas sociais. A partir de então, Lukács conclui que o trabalho é a base e o modelo da práxis geral porque a relação entre teleologia e causalidade<sup>234</sup>, que é intrínseca ao trabalho, está também presente em outros campos da práxis humana.

Em síntese, podemos dizer que o trabalho é processo material de produção da existência humana, que no processo histórico possibilita a apropriação pelo homem da natureza para si, produzindo conhecimentos, culturas, linguagens, saberes, e formas de viver. Ele organiza todo o complexo social, o que nos ajuda a entender a relação entre trabalho e práxis, entre ontologia e historicidade do ser. Se nem toda práxis é trabalho, a exemplo da militância, da política, da arte, enfim, de um conjunto de fazeres humanos que não poderiam ser designados por trabalho, isto não seria suficiente para dizer que trabalho se restringe à produção material da existência, enquanto a práxis seria de produção simbólica, espiritual; ou que a dimensão ontológica do trabalho é positiva e a histórica é negativa. Trata-se de uma unidade, pois a ontologia do ser se define pelas formas históricas adquiridas pelo trabalho.

---

<sup>23</sup> Aqui se ressalta, segundo o autor, a estrutura categorial de toda práxis humana, qual seja, a relação indissociável entre teleologia – finalidade e projeção humana que orienta a ação – e causalidade, que significa a própria objetividade natural e social a que se destina e na qual se concretiza a ação.

Toda práxis social tem no trabalho seu fundamento e o seu modelo, pois toda prática humana seguiria a estrutura do trabalho, qual seja a existência de uma necessidade, o reconhecimento racional e consciente pelo sujeito desta necessidade, a elaboração de um projeto para satisfazer essa necessidade, e a obra que advém desse projeto. Este é um esquema que nos permite entender de forma sintética como a dimensão ontológica do trabalho. O advento da propriedade privada e o modo de produção capitalista colocaram entre o ser humano a produção de sua existência, categorias de segunda ordem: a propriedade privada, a divisão do trabalho e a mercadoria, levando à forma histórica do trabalho explorado e alienado.

No que se refere, então, à relação trabalho e educação, não podemos dizer que somente o trabalho no sentido ontológico, ou na sua forma emancipada – como produtor de valor de uso, tendo-se superada a propriedade privada, a divisão do trabalho e sua forma mercadoria – seja educativo. O termo “educação” deve ser entendido como “a formação humana que se processa nas relações sociais e não restrita à educação escolar, identidade que se fez a partir da revolução industrial (SAVIANI, 2007). Trabalho e educação, como processos históricos, formam uma unidade contraditória, de modo que o polo negativo da contradição – a formação de sujeitos alienados pelo trabalho alienado – produz o seu outro que é a luta contra a alienação e o resgate da ontocriatividade que define o trabalho como “essência” humana. Devido a esse caráter dialético do trabalho, ele é educativo em geral. Dito de outra forma, seu sentido ontológico não é o educativo, enquanto o histórico é deseducativo. Mas é pelas relações sociais de produção que o ser humano se forma como tal, seja de forma alienada ou emancipada.

## A relação teoria-prática e o princípio pedagógico do trabalho na educação escolar

Na sociedade capitalista o trabalho forma o homem com as contradições dessa sociedade. A compreensão que rejeita o trabalho como princípio educativo no capitalismo resume o trabalho pela sua face alienada, estranhada, perdendo-se a compreensão do ser humano como contradição entre necessidade e liberdade. O conceito de práxis posto nesses termos seria também alienada ou utilitária.

A análise de Sanchez Vasquez (2007) aqui nos ajuda. O conceito de práxis vem do pensamento de Aristóteles. O *tripalium* seria a ação dos escravos, a *poiésis*, reservada à nobreza, enquanto a práxis se expressaria na prática dos artesãos e dos artistas, como articulação entre o fazer e o pensar. Marx e Engels conduzem o trabalho à sua condição de práxis – a união entre o fazer e o pensar – em “A Ideologia Alemã”, nas teses sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1991, p. 12)

Aqui se pode notar a preocupação de Marx em superar tanto o materialismo vulgar quanto o idealismo, posto que o problema geral da verdade não tem lugar na reflexão puramente filosófica nem no âmbito exclusivo da experiência. Portanto, prática e teoria são interligadas, interdependentes, sendo a segunda um momento necessário da primeira, e isto é o que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas.

Konder (1992) vincula o conceito de práxis em Marx ao poder material do ser humano de intervir no mundo, e, por isto, uma atividade questionadora e inovadora, crítico-prática.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, de autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115)

A práxis, portanto, tem potencial transformador: “a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*” (MARX, 1991, p. 12; grifado no original).

Sob esse mesmo pressuposto, Vázquez (2007) discute a práxis como unidade teoria-prática, questão que, segundo ele, só pode ser corretamente formulada se compreendemos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, a qual implica certo grau de conhecimento da realidade que busca transformar e das necessidades que movem tal transformação.

A prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de modo direto e imediato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizá-la como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Isto quer dizer que não se pode colocar a teoria a reboque da prática, ou simplesmente tê-la com a finalidade de confirmar a prática. A teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, inclusive para se antecipar a ela, sem quebrar a unidade entre elas.

A compreensão dessa relação de autonomia e unidade nos é proporcionada pela distinção que faz a teoria materialista do duplo contexto dos fatos que envolvem o ser humano. Um é o contexto propriamente da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente. Este é o contexto inicial da prática que, se não é conhecido, apreendido pelo homem, torna-se simplesmente o contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso comum, que coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade.

O outro é o contexto da teoria, em que os fatos são mediadamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. A atividade transformadora no contexto da realidade depende da atividade realizada no contexto da teoria, posto que o homem não pode conhecer o real a não ser arrancando os fatos desse contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes para, então, reordená-los nas suas intrínsecas relações que configuram o real como uma totalidade concreta. O processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna, após um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos (KOSIK, 1976).

O conhecimento dos fatos nos permite antecipar, com um modelo ideal, uma fase de seu desenvolvimento e, com isto, antecipar-nos idealmente a eles, neles intervindo. Lembremos o que Lukács nos fala sobre a diferença entre a teleologia e a causalidade. Se a teoria fica simplesmente a reboque da prática, os fenômenos assumem seu desenvolvimento causal sem que se possa neles intervir; a teoria torna-se, exclusivamente, constatação e confirmação dos fatos e não pode cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática. A teleologia, ao contrário, busca apreender o sentido das causalidades para nelas intervir, vindo a alterar seu decurso supostamente natural

ou espontâneo. Como afirma Kosik (1976, p. 18), “a diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor dessa última realidade”.

Assim, a unidade teoria-prática é pressuposto da ação transformadora, a qual requer: a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais. Têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização (VÁZQUEZ, 2007).

Esse processo constitui a atividade prática, ou melhor, teórico-prática, social e não exclusivamente subjetiva, seja esta teórica ou material. A atividade humana é subjetiva enquanto atividade da consciência singular de um ser; porém, é objetiva, na medida em que essa consciência se vale de conhecimentos, meios e instrumentos já elaborados socialmente para uma nova ação e seus resultados possam ser comprovados e apropriados objetivamente por outros sujeitos. A atividade prática é, por isso, simultânea e unitariamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material. O sujeito não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela, sobretudo porque entre o idealizado por sua consciência e o resultado da atividade existem as condições objetivas

em que ela se realiza, que inclui a resistência que a realidade opõe ao fim que se pretende realizar. Assim, a atividade prática implica não só a sujeição do real ao idealizado como também a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. Isto só pode ser assegurado se a consciência se mostra ativa ao longo de todo o processo prático, o que demonstra, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático.

## **O trabalho como princípio pedagógico**

Vimos que trabalho como princípio educativo se elabora na dialética do ontológico com o histórico e não somente nas supostas positivities da ontologia e negatividade da história do ser humano no capitalismo. Compreendendo-se o trabalho como princípio educativo em geral, sendo ele princípio da formação humana em toda a práxis social, o sujeito educando é um ser social que se forma no conjunto das relações sociais de produção. Se a realidade é um todo estruturado e dialético cognoscível ao ser humano, o conhecimento tem potência transformadora da realidade e é mediação na produção da cultura de um grupo social. A escola unitária, que corresponde a uma mediação específica de formação humana numa sociedade que luta pela emancipação, visa a reproduzir nos sujeitos de um tempo a dinâmica da produção social e histórica da existência.

Esta posição tem consequências pedagógicas. Segundo Saviani (2005), o método da escola que tem o princípio educativo do trabalho não é o da pedagogia nova, não é tecnicismo, nem o da pedagogia tradicional. O pensamento sobre o trabalho como princípio educativo redundou uma teoria pedagógica a partir do Materialismo Histórico Dialético, qual seja, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Porém, talvez em nosso debate tenhamos tratado menos do princípio pedagógico do

trabalho. Penso que a questão existe na PHC como o trabalho produtivo em geral, objeto de seu primeiro momento que é a problematização da prática social. Como vimos, o trabalho é a mediação fundamental dessa prática e se manifesta, no modo de produção capitalista, na contradição entre trabalho como realização e como alienação.

No pensamento de Antonio Gramsci, o princípio do trabalho na escola desinteressada é mediado pela cultura, como fato e como forma. A cultura de um tempo/espaço histórico é que se torna o princípio pedagógico; em seus escritos, a cultura industrialista. Não se trata, então, do trabalho produtivo direto.

Na proposta do currículo que integra educação profissional à educação básica (RAMOS, 2005), o núcleo organizador é o trabalho produtivo direto, desde que se regulamentasse o trabalho infantil. É isto que também encontramos ao revisitarmos textos de Marx e Engels sobre a relação entre trabalho e ensino. Para eles, a fábrica é o espaço educativo por excelência.

Marx considerou as leis de regulamentação do trabalho infantil como respostas da sociedade às condições de trabalho e efeito das pressões da classe trabalhadora sobre o Estado. No capítulo II do “Manifesto Comunista”, escrito em 1848, ao relacionar as medidas que deveriam ser adotadas após a tomada de poder pelos trabalhadores, Marx defende a unificação do ensino com a produção material, colocando como condição, a “abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual” (MARX, 1948, p. 55, *apud* MANACORDA, 2010, p. 105).

Essa defesa advinha da inserção das crianças no coração da produção moderna<sup>24</sup>. Pretendia-se restituir às classes expropriadas uma forma superior de ensino, ligada às nova e mais avançadas relações de produção. Este assunto, demonstra-nos Manacorda (2010), atravessou do I ao IV Congresso da Internacional. Em 1866, Marx expôs por escrito suas *Instruções aos Delegados* no I Congresso, realizado em Genebra, a proposta sobre o ensino da classe trabalhadora, que deveria abranger educação intelectual, física e tecnológica. Ainda em 1875, em sua “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx reforçará a exigência de vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade, mas subordinando-o à rigorosa regulamentação da duração do trabalho segundo as diferentes idades (em 1866, tinha assim especificado: duas horas entre os 9 e 12 anos, quadro horas entre os 13 e 15 anos, seis horas entre os 16 e 17 anos). (MARX e ENGELS, 1962, p. 190; 1964b, p. 82-3 *apud* MANACORDA, 2010, p. 106)

As categorias totalidade, historicidade e contradição estão presentes permanentemente nos escritos desses autores sobre esse tema. Eles entendem que o desenvolvimento científico-

---

<sup>24</sup> Manacorda (2010, p. 105) explica que, na metade do século XIX, as crianças pertencentes às classes trabalhadoras ainda não possuíam qualquer direito ou possibilidade concreta de acesso ao ensino escolar, reservado às classes possuidoras, e já haviam perdido a possibilidade de participar da única forma de ensino a eles reservada por séculos ou milênios, isto é, aquela que se desenvolvia, não em instituições educativas expressamente reservadas ao desenvolvimento humano das crianças, ou escolas, mas diretamente no trabalho, junto dos adultos, na produção artesanal ou campesina. A fábrica moderna substituíu a oficina artesanal e, graças à expropriação capitalista das terras feudais, comunais e campesinas, recrutava amplamente nos campos suas reservas de mão de obra; inserida, de fato, a população, antes artesão e campesina. A fábrica moderna substituíu a oficina artesanal e, graças à expropriação capitalista das terras feudais, comunais e campesinas recrutava amplamente nos campos suas reservas de mão de obra; inseria, de fato, a população, antes artesão e campesina, no centro de uma forma de produção moderna, tolhendo-lhe, sem os substituir por nada, aqueles complementos de vida que as antigas estruturas sociais permitiam: a assistência eclesiástica, por exemplo, e o ensino para o trabalho. A fábrica não permitia qualquer formação para o trabalho, do tipo artesanal; destruídas as escolas artesanais, exigia das crianças apenas um trabalho sem aquisições técnicas e culturais, sem perspectivas de progresso.

tecnológico como fundamento da produção industrial é, ao mesmo tempo, desenvolvimento das forças produtivas humanas, portanto, desenvolvimento do próprio ser humano; o avanço das forças produtivas realizado no reino da necessidade torna mais próximo o reino da liberdade; que a superação da fragmentação do ser humano provocada pela divisão industrial do trabalho exige que o trabalhador se aproprie da totalidade das forças produtivas; e que este tipo de educação, por proporcionar à classe trabalhadora a apropriação da totalidade das forças produtivas e por desenvolver suas capacidades em todas as direções, a elevará a um patamar superior ao da burguesia. (MARX e ENGELS, *apud* LOMBARDI, 2011) E por educação eles compreendem:

1) educação intelectual; 2) educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX e ENGELS, *apud* LOMBARDI, 2011)

O líder da Revolução Russa, Wladimir Ilich Lênin, tomou as teses sobre a união entre instrução e trabalho de Marx para a organização das instituições escolares do primeiro Estado socialista, de caráter politécnico. Tratar-se-ia de uma educação “que faça conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção [fundamentadas sobre o] estreito vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo dos alunos.” (LÊNIN, 1956, p. 111-2, *apud* MANACORDA, 2010, p. 59)

Nadezhda Kupskraia vocaliza a diferença entre a instrução técnica e a politécnica tendo em perspectiva efetivamente uma sociedade que vislumbrava abolir a propriedade privada e a divisão do trabalho, condições que Marx havia colocado antes para que a realização da politécnica em seu sentido pleno pudesse ocorrer. Vejamos diretamente as palavras da educadora:

Em vez de “instrução profissional” é preciso dizer “instrução politécnica”. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito de “politécnico” abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico onilateral e para a formação de capacidades de trabalho universais. (KUPRSKAIA, Pedagogia Socialista, apud MANACORDA, 2010, p. 314)

Estariam aqui os fundamentos da educação integral dos trabalhadores, uma educação de caráter revolucionário, pois potencializava a contradição fundamental entre capital e trabalho e o sentido intrinsecamente contraditório do trabalho no capitalismo, em benefício da classe trabalhadora. Nesses termos, trata-se de uma educação que não aguarda a sociedade sem classes e autorregulada para se realizar, mas a têm como projeto a partir da crítica à sociedade hodierna pela compreensão de suas determinações nos diversos campos do conhecimento, incluindo não só as dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas, mas também os fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna. Esse tipo de educação, de caráter politécnico, se oporia à educação monotécnica.

### **Considerações finais: a proposta de formação integrada no Brasil**

Pretendemos, com essas considerações finais, simplesmente retomar algumas preocupações e contradições presentes na proposta de formação integrada no Brasil desenhada por parte dos educadores que aqui pesquisam a relação trabalho e educação.

Entendemos que a finalidade geral da educação de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13) se faz mediante o desenvolvimento intelectual e a formação tecnológica e corporal dos estudantes, de modo que eles possam produzir sua existência por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas, ao mesmo tempo que fazem a crítica às determinações dessas circunstâncias e lutem para transformá-la. É pela síntese dessas finalidades, sob o princípio do trabalho, que se pode configurar uma educação de tipo *omnilateral* e politécnica. Esta, no Brasil, possui uma historicidade própria a esta formação social concreta de capitalismo dependente – como nos ensina Florestan Fernandes – a qual nos levou a desenvolver e a defender a concepção de Ensino Médio Integrado ou de “formação integrada” no Ensino Médio. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo. Nisto residem alguns fundamentos do que compreendemos como a possibilidade de o trabalho ser também princípio pedagógico no ensino médio, pela mediação da formação profissional integrada à formação geral.

Aqui se apresenta um aparente paradoxo ao defendermos a possibilidade de uma formação profissional politécnica. Referimo-nos ao fato de que a educação politécnica, em sua concepção original, não teria como finalidade a formação profissional. Quando Gramsci atualizou o programa marxiano de educação contrapondo-se à reforma Gentile realizada na Itália fascista, ele se opôs a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária. Essa escola, unitária, se organizaria pelo princípio do trabalho, mas sem redundar na finalidade profissionalizante.

A finalidade profissionalizante que se agrega na proposta de formação integrada no Brasil é fruto das circunstâncias adversas do real e se faz por, pelo menos, três razões, a saber: a) de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica; b) de caráter social, posto que títulos e diplomas produzem relações de identidade que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea; c) de caráter cultural, pois a dualidade da educação brasileira e a correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, torna a escola refratária a essa cultura e suas práticas.

Por essas razões, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, desde que condicionada à concepção de formação integrada nos termos que aqui recuperamos a partir do pensamento de Marx, Engels, Lênin, Kupskraya e Gramsci, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo da formação humana em geral e da escola, em particular.

## Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz e Cortez Editora, 2005.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, George. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, 1981. Capítulo 1.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Edições Abril, 1988. Livro I. Volume I.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. São Paulo. Martin Claret, 2001.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz e Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz e Editora UFRJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007, p. 152-180.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa (Organizador)**

Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) - IFPR Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Jacarezinho – hugo.correa@ifpr.edu.br.

### **Rodolfo Fiorucci (Organizador)**

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Mestre e Graduado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP; Docente no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus de Jacarezinho – rodolfo.fiorucci@ifpr.edu.br.

### **Sergio Vale da Paixão (Organizador)**

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Pós doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus de Jacarezinho - sergio.paixao@ifpr.edu.br.

### **Alexandre Luiz Polizel (Autor)**

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Universidade Estadual de Londrina (UEL) - alexandre\_polizel@hotmail.com

### **César Nunes (Autor)**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Livre docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

### **Clarice Furini Cascardo Hito (Autora)**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), professora da SEED - PR, Gestora do Colégio Dom Bosco Tomazina EIEFM. claricehito@yahoo.com.br.

### **Cleci Teresinha Werner da Rosa (Autora)**

Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Universidade de Passo Fundo (UPS) - cwerner@upf.br.

### **Danielly Christina Mezzari (Autora)**

Mestra em Psicologia Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - danielly\_mezzari@hotmail.com.

### **George Francisco Santiago Martin (Autor)**

Mestre Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Universidade do Norte do Paraná - george@uenp.edu.br.

### **José Pacheco (Autor)**

Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e coordenador do projeto “Fazer a Ponte” na escola da Ponte, entre 1974 a 2004.

### **Leonardo Lemos de Souza (Autor)**

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Livre docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Universidade Estadual Paulista - Unesp/ Campus de Assis - leonardo.lemos@unesp.br.

### **Marinez Meneghello Passos (Autora)**

Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), docente Sênior da Universidade Estadual de Londrina, bolsista de produtividade do CNPq nível 2D - Universidade Estadual de Londrina (UEL) - marinezmp@sercomtel.com.br.

### **Marise Ramos (Autora)**

Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pós-doutora em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal, bolsista produtividade CNPq – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

### **Matheus Estevão Ferreira da Silva (Autor)**

Mestrando em Educação - Unesp/ Campus de Marília - matheus.estevao2@hotmail.com.

### **Moisés Alves de Oliveira (Autor)**

Mestre em Química pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutor em Educação Básica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINUS) – Universidade Estadual de Londrina (UEL) - moises@uel.br.

### **Nancy Nazareth Gatzke Corrêa (Autora)**

Mestre Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – SEED – Paraná – nancyngatzke@gmail.com.

### **Sergio de Mello Arruda (Autor)**

Mestre em Ensino de Ciências (USP) e Doutor em Educação (USP). Docente Sênior do programa de pós graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática UEL); Docente do programa de pós graduação em Ensino (UENP); Professor visitante do programa de pós graduação

em Ensino de Matemática (UTFPR); bolsista de produtividade do CNPq  
nível 1D - sergioarruda@sercomtel.com.br

**Vânia Regina Barbosa Flauzino Machado (Autora)**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM.  
Departamento de Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do  
Paraná.